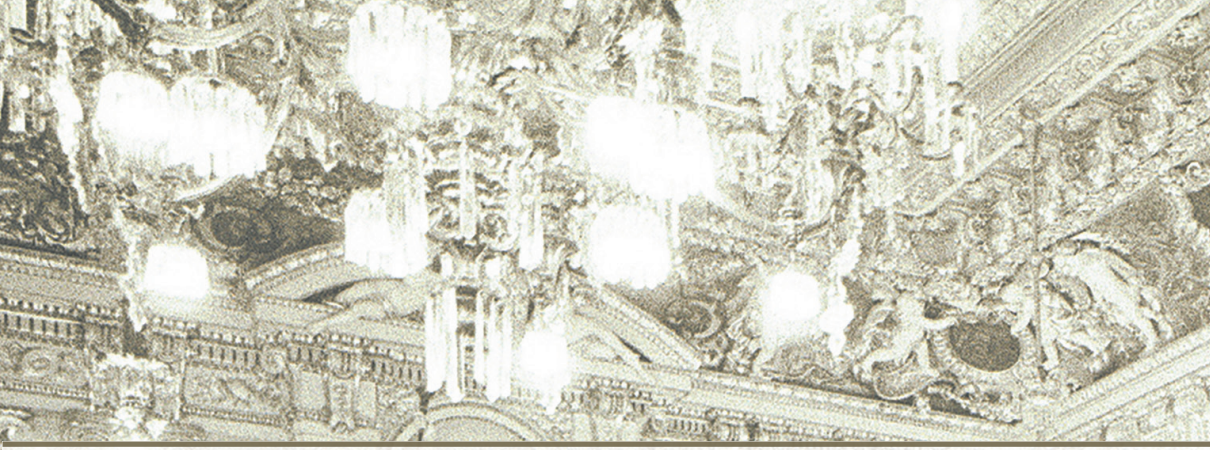


Fernando Cesar Sossai

A CONSTRUÇÃO DE CONSENSO NOS BASTIDORES DA OCDE:

NOTAS SOBRE EDUCAÇÃO E TECNOLOGIA (1960-1992)

ABEU
Associação Brasileira das Editoras Universitárias

EDITORA univille

FUNDAÇÃO EDUCACIONAL DA REGIÃO DE JOINVILLE – FURJ – MANTENEDORA

ÓRGÃOS DA ADMINISTRAÇÃO SUPERIOR DA FURJ

Conselho de Administração
Presidente – Loacir Gschwendtner

Conselho Curador
Presidente – Rafael Martignago

ÓRGÃOS EXECUTIVOS DA FURJ

Presidente
Alexandre Cidral

Vice-presidente
Therezinha Maria Novais de Oliveira

Diretor Administrativo
José Kempner

Procuradora-Geral da FURJ
Ana Carolina Amorim Buzzi

UNIVERSIDADE DA REGIÃO DE JOINVILLE – UNIVILLE – MANTIDA

ÓRGÃO DELIBERATIVO SUPERIOR DA UNIVILLE

Conselho Universitário
Presidente – Alexandre Cidral

ÓRGÃO EXECUTIVO SUPERIOR DA UNIVILLE

Reitor
Alexandre Cidral

Vice-Reitora
Therezinha Maria Novais de Oliveira

Pró-Reitora de Ensino
Patrícia Esther Fendrich Magri

Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação
Paulo Henrique Condeixa de França

Pró-Reitora de Extensão e Assuntos Comunitários
Yoná da Silva Dalonso

Pró-Reitor de Infraestrutura
Gean Cardoso de Medeiros

Diretor do *Campus* São Bento do Sul
Eduardo Silva

PARQUE DE INOVAÇÃO TECNOLÓGICA DE JOINVILLE E REGIÃO – INOVAPARQ – MANTIDA

Diretor Executivo
Marcelo Leandro de Borba

Fernando Cesar Sossai

A CONSTRUÇÃO DE CONSENSO NOS BASTIDORES DA OCDE:

NOTAS SOBRE EDUCAÇÃO E TECNOLOGIA (1960-1992)

Joinville, 2022

PATROCÍNIO:

fapesc
Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Estado de Santa Catarina

REALIZAÇÃO:

Grupo de Pesquisa Cidade, Cultura e Diferença

Centro Memorial da Univille

LHOE Laboratório de História Oral da Univille

PPGPCS

univille

CAPES

EDITORA univille

Produção editorial
Editora Univille

Coordenação geral
Silvio Simon de Matos

Secretaria
Adriane Cristiana Kasprowicz

Revisão
Cristina Alcântara
Viviane Rodrigues

Projeto gráfico
Rafael Sell da Silva
Marisa Kanzler Aguayo

Imagem da capa
Disponível em: www.oecd.org/general/conventionontheorganisationforeconomicco-operationanddevelopment.htm

Membros internos (Univille):
Prof. Dr. Paulo Henrique Condeixa de França
Prof. Dr. Silvio Simon de Matos
Prof. Dr. Daniel Westrupp
Profa. Dra. Berenice Rocha Zabbot Garcia
Profa. Dra. Denise Monique D. S. Mouga
Prof. Dr. Fabricio Scaini
Profa. Dra. Liandra Pereira
Dra. Denise Lemke Carletto
Profa. Dra. Taiza Mara Rauen Moraes

Membros externos:
Profa. Dra. Adair de Aguiar Neitzel (Univali) – Representante da Área das Ciências Humanas, Letras e Artes;

Prof. Dr. Delcio Pereira (Udesc) – Representante da Área de Sociais Aplicadas;

Prof. Dr. Pedro Albeirice (UFSC) – Representante da Área das Ciências Humanas, Letras e Artes;

Profa. Dra. Jurema Iara Reis Belli (Udesc) – Representante da Área das Ciências Humanas, Letras e Artes

ISBN (*online* – 2021) – 978-65-87142-08-1
ISBN (impresso – 2022) – 978-85-8209-117-3

Catalogação na fonte pela Biblioteca Universitária da Univille

Sossai, Fernando Cesar
S715c A construção de consenso nos bastidores da OCDE: notas sobre educação e tecnologia (1960-1992)/ Fernando Cesar Sossai. – Joinville, SC: Editora Univille, 2022.

260 p.: il.

1. Tecnologia educacional. 2. Inovações educacionais. 3. Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico – História. I. Título.

CDD 371.33

Elaborada por: Rafaela Ghacham Desiderato – CRB 14/1437

Para Carlos Eduardo (*in memoriam*),
Denis, Diego e Ilanil:
por serem pessoas fascinantes.

SUMÁRIO

LISTA DE FIGURAS 9

LISTA DE QUADROS 10

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS 11

PREFÁCIO 13

INTRODUÇÃO 15

CAPÍTULO I – A PESQUISA QUE DEU ORIGEM A ESTE LIVRO ... 27
1.1 AS ESCOLHAS 27
1.2 OS DIRECIONAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS 29
1.2.1 Premissas sugeridas pelo realismo crítico 31
1.2.2 Realismo crítico: algumas indicações metodológicas 39
1.2.3 Aportes da filosofia da tecnologia 44
1.2.4 A crítica de Andrew Feenberg às filosofias deterministas, instrumentalistas e substantivistas da tecnologia 47
1.2.5 O conceito de tecnologia de Álvaro Vieira Pinto 51
1.3 AS FONTES, OS INSTRUMENTOS E OS PROCEDIMENTOS 56

CAPÍTULO II – UM PANORAMA SOBRE A OCDE 67
2.1 A OCDE: COMPOSIÇÃO, ESTRUTURA E FUNCIONAMENTO ADMINISTRATIVO 68
2.1.1 Forma de trabalho: a regulação *soft* dos países-membros 83
2.1.2 Uma sensível influência: a difusão global de estatísticas e indicadores 93
2.1.3 Os lugares-comuns sobre a historicidade da OCDE 98
2.2 O LUGAR DA EDUCAÇÃO NA HISTÓRIA DA OCDE 111

2.2.1 A emergência da educação como objeto de preocupação da OCDE 112
2.2.2 A articulação entre educação e tecnologia: uma pauta educacional para as décadas de 1960 e 1970 135
2.2.3 Os anos 1980 e a noção de novas tecnologias: o que a educação tem a ver com isso? 171

CAPÍTULO III – REDES DE INFLUÊNCIA NA OCDE: FORMAÇÃO DE CONSENSO EM EDUCAÇÃO E TECNOLOGIA (1960-1992) 189
3.1 REDES DE INFLUÊNCIA EDUCACIONAL NA OCDE: ESTRUTURAS, PROCEDIMENTOS E BASTIDORES 191
3.2 O PAPEL DOS *EXPERTS*: PERITOS E INSTITUIÇÕES COLABORADORAS DA OCDE 212

CONSIDERAÇÕES FINAIS 221

REFERÊNCIAS 225

APÊNDICE A – Fontes primárias coletadas na sede da OECD Library & Archives (Paris, França) 248

ANEXO A – Organograma da OCDE 260

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Chegada do Rei Luís XV ao Château de la Muette (1738).....17

Figura 2 – O nascimento da OCDE, no Salon de l'Horloge, Quai d'Orsay, Paris, 14 de dezembro de 1960 22

Figura 3 – Estruturas, mecanismos e eventos na perspectiva do realismo crítico 33

Figura 4 – Entrada principal da sede da OECD Library & Archives 60

Figura 5 – Estação de trabalho disponibilizada aos consulentes do acervo custodiado pela OECD Library & Archives 62

Figura 6 – Gestão institucional dos trabalhos da OCDE.....80

Figura 7 – Diagrama sobre a forma de trabalho da OCDE.....87

Figura 8 – Abrangência global da OCDE.....189

Figura 9 – Diagrama representativo das redes de influência construídas na e a partir da OCDE à época da constituição do OECD Development Centre..... 199

Figura 10 – Conexões internas estabelecidas pela OCDE durante o processo de constituição do OECD Development Centre.....203

Figura 11 – Pontos de referência e linhas de força das redes de influência construídas entre a Comunidade Econômica Europeia, o governo dos Estados Unidos e o Gabinete do Secretário-geral da OCDE, em relação à articulação entre educação e tecnologia (1960-1980)..... 205

Figura 12 – Representação de uma linha de produção no Sistema de Fabricação Flexível.....209

Figura 13 – Diagrama representativo das redes e das interconexões entre a OCDE e *experts* versados em discussões atinentes à articulação entre educação e tecnologia (1960-1990).....218

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Relações entre pesquisa intensiva e pesquisa extensiva no realismo crítico 42

Quadro 2 – Principais tipos de debate tratados pelos estudiosos da filosofia da tecnologia 48

Quadro 3 – Ficha de leitura utilizada na primeira fase da pesquisa 57

Quadro 4 – Resultados quantitativos da busca de teses e dissertações no BTD/Capes e BBTD 57

Quadro 5 – Núcleo documental estruturante das reflexões presentes neste livro 64

Quadro 6 – Ficha de análise utilizada para interrogar as fontes integrantes do núcleo documental estruturante deste livro 64

Quadro 7 – Lista de membros permanentes da OCDE e datas em que ratificaram a convenção de constituição da organização 74

Quadro 8 – Membros fundadores do GATT (1947) 103

Quadro 9 – Estados-membros da OEEC (1948) 105

Quadro 10 – Capítulos do livro *Education 1960-1990: the OECD perspective*, de Papadopoulos (1994) 113

Quadro 11 – Síntese da programação do Seminário sobre Ciências da Computação na Educação Secundária, Paris, 9 a 14 de março de 1970 145

Quadro 12 – Documentos coletados na OECD Library & Archives em que há conexões entre os debates transcorridos no Ceri e outros fóruns internos à OCDE (1968-1980) 167

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ACD	Análise crítica do discurso
AD	Análise do discurso
AIA	Association Internationale des Académies
AID	Associação Internacional de Desenvolvimento
AMGI	Agência Multilateral de Garantias de Investimentos
BBTD	Biblioteca Brasileira de Teses e Dissertações
BIRD	Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
BTD	Banco de Teses e Dissertações
CAD	Computer Aided Design
CAM	Computer Aided Manufacturing
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEE	Comunidade Econômica Europeia
Cepal	Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe
Ceri	Centro para Pesquisa e Inovação em Educação
CFI	Corporação Financeira Internacional
CICDI	Centro Internacional para Conciliação de Divergências nos Investimentos
Ciep	Centre International d'Études Pédagogiques
CSR	Comitê de Pesquisa Científica
DAC	Development Assistance Committee
DAS	Direção de Assuntos Científicos
EBSCO	Elton B. Stephens Company
EDRC	Economic Development and Review Committee
Eric	Education Resources Information Center
Esbrina	Subjetividades, Visualidades y Entornos Educativos Contemporáneos
FMI	Fundo Monetário Internacional
GATT	Acordo Geral sobre Tarifas e Comércio
IBM	Instituto do Banco Mundial
Ifip	International Federation for Information Processing
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

MCE	Mercado Comum Europeu
MFCN	Máquinas-ferramenta de Controle Numérico
Miti	Ministry of International Trade and Industry
Nepad	New Partnership for African's Development
Nesti	*Experts* Nacionais em Indicadores sobre Ciência e Tecnologia
OCDE	Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico
OEA	Organização dos Estados Americanos
OECD	Organisation for Economic Co-operation and Development
OEEC	Organisation for European Economic Co-operation
OIT	Organização Internacional do Comércio
OMC	Organização Mundial do Comércio
ONG	Organização Não Governamental
ONU	Organização das Nações Unidas
OSTP	Office for Scientific and Technical Personnel
Otan	Organização do Tratado do Atlântico Norte
P&D	Pesquisa e Desenvolvimento
PDSE	Programa de Doutorado Sanduíche no Exterior
PIB	Produto Interno Bruto
Pisa	Programme for International Student Assessment
PRM	Projeto Regional do Mediterrâneo
SCN	System of National Accounts
SFF	Sistema de Fabricação Flexível
TCH	Teoria do capital humano
Udesc	Universidade do Estado de Santa Catarina
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
Unesco	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
Univille	Universidade da Região de Joinville

PREFÁCIO

DOS BASTIDORES, O DISSENSO...

Comumente os profissionais de educação convivem com os apelos, de proveniências diversas, de que é preciso inovar a educação fazendo uso de tecnologias de informação e comunicação. Recai sobre eles o imperativo de que, num mundo de mudanças aceleradas, a escola deve promover inovações (curricular, pedagógica e de práticas docentes) que se valham de produtos e meios tecnológicos coadunados com as gerações nascidas no processo de instauração e consolidação da *web*. Para além das avaliações que circulam sobre o tema acerca da pertinência e do como devem ocorrer tais inovações, a originalidade do trabalho que o leitor tem em mãos decorre de uma problematização potente: como, historicamente, se podem entender a construção e a disseminação desse imperativo? Quais as razões que concorreram para que uma organização internacional, a Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE), tenha se tornado uma espécie de "palco giratório" para pôr em cena o encontro entre educação e tecnologia?

Embora a obra seja o desdobramento de uma tese em educação, Fernando C. Sossai não renuncia a seu lugar de historiador, aquele em que distingue as afirmações retiradas de documentação primária e da bibliografia daquelas que emergem de suas próprias reflexões e interpretações. Leva-nos também a compassar questões que ora aludem a permanências, ora a rupturas históricas no curso do capitalismo no fim do século XX.

Começa por historiar o lugar de uma casa, o Château de la Muette, ambientando-nos a partir dos muitos usos de seus "proprietários" (realeza francesa, banqueiro, militares nazistas e, por fim, estadistas e operadores da economia capitalista do período pós-guerra) os poderes e as disputas que insinuam, na longa duração e/ou em circunstâncias específicas, a complexidade histórica: nada (edificação, lugar ou acontecimento) é tão linear, tampouco tão fragmentado.

A riqueza da documentação coletada na sede da OECD Library & Archives (Paris, França) possibilitou ao autor um trabalho consistente de análise e interpretação de tal complexidade. Trata-se de fontes pouco conhecidas e que foram habilmente sistematizadas em diagramas, listas e tabelas apresentadas no decorrer do texto.

Conforme nos esclarece Sossai, em 1960, quando foi criada, a OCDE tinha como objetivo precípuo promover, em escala mundial, políticas para o desenvolvimento da economia capitalista. Considerando que a prosperidade econômica seria essencial para o bem-estar das sociedades democráticas e que a expansão do comércio mundial iria favorecer o desenvolvimento dos países e a melhoria das relações internacionais, os governos dos Estados fundadores da organização concordavam que a "cooperação" seria vital para impulsionar relações pacíficas e harmoniosas no mundo e que as nações economicamente mais avançadas deveriam "auxiliar"

países em desenvolvimento. Assim, se no início da década de 1960 as premissas de atuação da OCDE envolviam políticas econômicas para o mercado mundial, quando, como e com quais finalidades a educação passaria a ser incluída como ponto de sua agenda? Mais ainda, quando, como e com quais finalidades a OCDE passaria a enunciar que o futuro bem-sucedido para a melhor educação das nações repousaria em iniciativas que se servissem de tecnologias de informação e comunicação?

Com base na historiografia, Sossai sinaliza que a inserção do tema educação na agenda da OCDE ocorreu no desenrolar de análises produzidas por especialistas sobre as expectativas de crescimento econômico. Ao constarem que na década de 1960 haveria uma tendência de queda na taxa de mão de obra disponível, a solução para os governos seria investir na formação e qualificação sistemática de trabalhadores, a fim de torná-los mais produtivos, aumentar seus salários e elevar seu poder de compra. Na esteira de diagnósticos e prognósticos formulados na (e pela) OCDE estavam os debates acerca da teoria do capital humano e de seu papel no enfrentamento dos problemas decorrentes do desenvolvimento capitalista desigual. Segundo Sossai, a teoria do capital humano caíra "como uma luva nas aspirações educacionais sessentistas da OCDE". Isso porque, desde então, o tema educação passou a ser tratado como um componente de produção e fator interveniente de produtividade na economia dos países.

Impulsionado sob as perspectivas de desenvolvimento econômico, ainda nos anos 1960, o tema "ciência e tecnologia" ganhou especial atenção nas análises de economistas. Sossai aponta que a OCDE rapidamente incorporou essa pauta, convencionando-a como indicador de crescimento econômico e mobilizando interesses próprios que concorreram para a "colagem entre educação e tecnologia" e sua disseminação como rota para a inovação educacional.

Com maestria, o autor não nos deixa perder de vista que essa colagem inicial não pode ser tomada como princípio explicativo para os decorrentes reenquadramentos operados na relação entre educação e tecnologia. Ao contrário, a cada nova circunstância histórica Sossai nos põe diante de atores, grupos e redes que movimentam e são impulsionados a produzir novos reenquadramentos sobre os termos, suas relações e finalidades.

Além disso, a historicidade traçada pelas mãos do autor tem a potência de provocar um curto-circuito em nossos entendimentos sobre a construção de consensos em nossa sociedade, dita democrática, a qual supostamente busca por intermédio de organizações internacionais estabelecer compromissos entre diferentes e desiguais, concentrando recursos e esforços para o alcance de propósitos que se quer comuns e universais.

À medida que lemos a obra, o invisível da política vai sendo exposto aos nossos olhares e mentes de forma impertinente, levando-nos a imaginar os bastidores dos muitos jogos de interesses que nutrem os dissensos, as hierarquias entre Estados, que levam uns a serem "por consenso" submetidos a outros, e à ideia de que, na base da construção de consensos, ao fim e ao cabo, nos vemos diante de processos de domesticação de divergentes e de divergências.

Professora Doutora Ilanil Coelho
(Grupo de Pesquisa Cidade, Cultura e Diferença, da Univille)

INTRODUÇÃO

"La Muette, a casa da Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE)[1], tem uma longa e rica história." O primeiro parágrafo do livro *Uma história do Château de la Muette* (*A history of the Château de la Muette*, no original), de autoria do historiador Michael W. Oborne (1999), significa muito mais do que aparenta. Construído entre 1542 e 1549, por ordem do Rei Francisco I (1494-1547), o *château* era um pequeno imóvel situado nas imediações do Bosque de Bolonha e destinava-se à hospedagem de pessoas convidadas para as festas de caça promovidas pela alta nobreza da França. De acordo com Oborne (1999), a história de la Muette "está intimamente ligada à história de sua floresta protetora". Encravada no interior da floresta de Saint-Germain, a edificação era um "lugar secreto", "fechado pela mata" e geograficamente "separado do centro de Paris". Longe da corte, o local assegurava momentos de paz e tranquilidade ao rei e ao seu seleto grupo de convidados (OBORNE, 1999, p. 23 e p. 42)[2].

Durante o reinado de Carlos IX (1560-1574), com base em um projeto do famoso arquiteto Pierre Chambiges, o *château* foi reformado. A ideia era transformá-lo num elegante palácio para servir de moradia à Rainha Margarida de Valois (1553-1615), irmã do rei e esposa de Henrique IV, o futuro monarca francês de 1589 a 1610. Margarida foi "uma curiosa proprietária de la Muette". Por celebração de seu casamento com Henrique IV, em 1572, ela recebeu de presente de seu irmão rei o "domínio de la Muette, entre outras terras próximas" (OBORNE, 1999, p. 44). Acredita-se que o presente teria sido uma tentativa de isolar Margarida e diminuir a repercussão da "vida em grande

[1] A OCDE é composta de 37 Estados-membros e possui parcerias formalizadas com outros seis. Segundo seu *site*, "a missão da Organização [...] é promover políticas que melhorem a economia e o bem-estar social das pessoas em todo o mundo" (OECD, 2016a, tradução minha). No capítulo 2, apresento informações detalhadas sobre a história, a estrutura administrativa e as formas de atuação da instituição.

[2] Todas as traduções utilizadas neste livro são "traduções livres" realizadas pelo autor.

estilo" que ela levava em Paris, uma vez que era bastante conhecida por seus "casos escandalosos com proeminentes homens da corte", bem como por organizar "bailes extravagantes e festas mascaradas para seus amigos amorosos" (OBORNE, 1999, p. 44-45). Anos mais tarde, em 1606, a rainha doou toda a região de la Muette para Luís XIII, o qual viria a ser coroado rei da França (de 1610 a 1643).

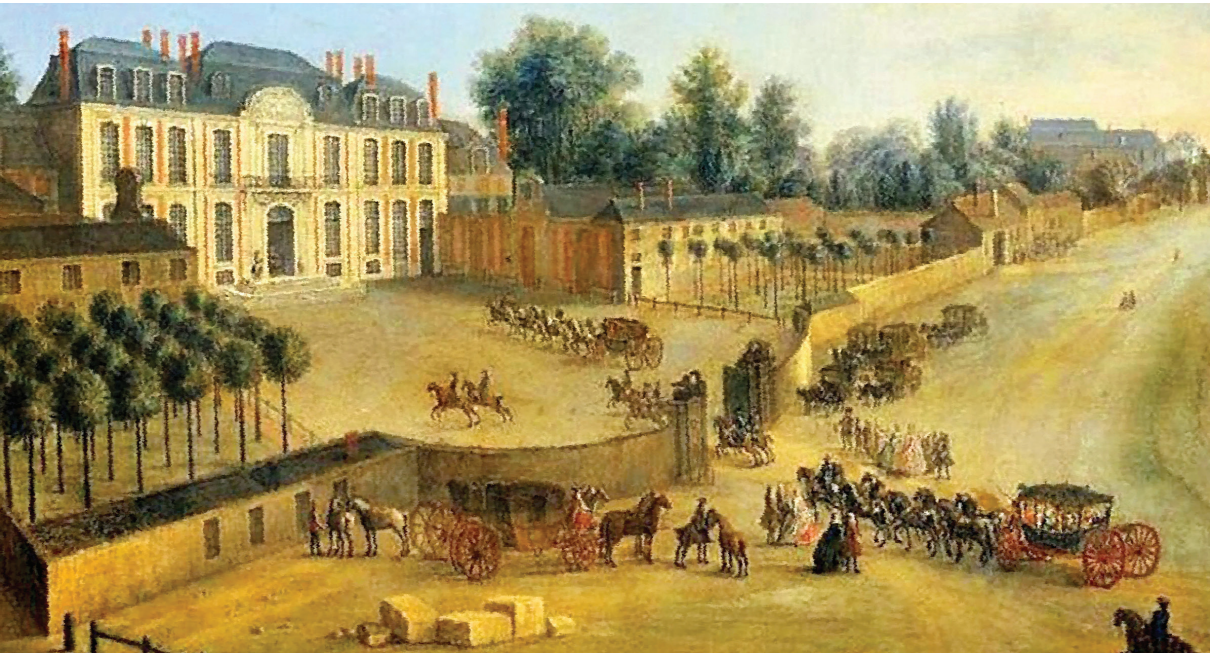
O novo proprietário não era um assíduo frequentador do *château*. Luís XIII "preferia a espaçosa casa de caça em Versailles, ainda mais distante de Paris, no meio de uma enorme floresta" (OBORNE, 1999, p. 45). Depois do seu falecimento, em 1643, foi o Rei Sol, Luís XIV (1638-1715), quem protagonizou a redefinição dos usos do *château*. Luís XIV não tinha interesse em usufruir um imóvel de apoucadas proporções e afastado da capital francesa, contudo tinha a obrigação de garantir a proteção do Bosque de Bolonha, já que se tratava de um território de grande importância histórica para a coroa. Valendo-se das prerrogativas de seu mandato, o rei deu solução ao caso reativando antigas práticas da realeza medieval. Embora desde o século XIV tivesse caído em desuso o ato de nomear um nobre para proteger os campos de caça real, o Rei Sol não hesitou em vender o título nobiliárquico de capitão do Bosque de Bolonha para Thomas Catelan, responsabilizando-o pela defesa de la Muette.

Em meio ao comércio de títulos de nobreza que exigiam dos recém-empossados a responsabilização pela segurança e manutenção de la Muette, a definição de quem assumiria o mando no *château* passou a responder aos complexos jogos de influência que transpassavam as relações políticas na corte. Um notável exemplo disso foi o caso da venda do "cargo de capitão", agregada ao arrendamento de la Muette, ao poderoso ministro das Finanças da França, Fleuriau d'Armenonville, pelo valor de "12.000 libras por ano" (OBORNE, 1999, p. 48). O acordo assegurava ao ministro até mesmo o direito hereditário ao *château*, podendo "transmitir a propriedade para o seu filho" (OBORNE, 1999, p. 48) quando julgasse apropriado. A situação somente veio a se modificar quando Luís XV (1710-1774) ascendeu ao trono francês. Tendo exercido o seu reinado entre 1715 e 1774, Luís XV era extremamente interessado em la Muette. Por sua decisão, la Muette foi reincorporada como um domínio real da França, e o *château* – também retomado como patrimônio da coroa – passou por um conjunto de modificações.

Sob a coordenação de Henry Herbert de Courtavel, governador de la Muette designado por Luís XV, entre 1734 e 1742 se implementou um programa de renovação do *château* voltado à melhoria da decoração e à constituição de

uma atmosfera mais régia para a edificação. Também foram erguidas novas dependências para que músicos, cantores e atores de teatro pudessem entreter o rei com apresentações artísticas. Os jardins foram remodelados de modo que passassem a existir uma fachada traseira enfeitada com flores coloridas, um local específico para que o rei tomasse aulas e aprendesse a cavalgar e uma zona rústica, destinada à criação de cordeiros, vacas, galinhas, cabras e pombos (HUNTER, 1973). À mesma época, com base em um projeto elaborado pelo arquiteto Jacques-Ange Gabriel, a antiga casa de caça de la Muette foi outra vez alterada e praticamente desapareceu. Em seu lugar surgiu um *château* imponente, arquitetonicamente inspirado em referenciais neoclássicos, célebre entre os parisienses por abrigar em seu interior um "tesouro de obras de arte" (OBORNE, 1999, p. 65) (figura 1). Além disso, conforme tinha desejado Luís XV, o local foi convenientemente transformado num refúgio para a celebração de "festas reais e noites íntimas", com "cômodos privados ao rei", muitos dos quais "contavam com entradas e saídas" muito discretas (OBORNE, 1999, p. 74).

Figura 1 – Chegada do Rei Luís XV ao Château de la Muette (1738)



Fonte: Van Grevenbroek (1738)

Em 1770, a concretização do casamento de Luís XVI (1754-1793) com Maria Antonieta (1755-1793) alçou ao ápice o *glamour* do *château*. O evento rendeu à corte a realização de uma festa gigantesca, com a presença de nobres procedentes de diferentes partes da Europa, entretanto o contexto revolucionário da segunda metade do século XVIII batia à porta. A população francesa vinha passando por fortes mudanças e não mais se identificava como "súdita do rei". Como "cidadãos de um espaço urbano" em expansão, os moradores de Paris e de seus arredores estavam cansados dos "excessos do rei" e já tinham deixado de crer que o monarca havia sido "nomeado pela vontade divina" (OBORNE, 1999, p. 80). Na década seguinte, o domínio de la Muette tornou-se definitivamente patrimônio do Estado francês, sob a guarda da municipalidade de Paris. Tempos depois, "em 1792, os dias reais do Château de la Muette tinham terminado". O governo instaurado pelos revolucionários de 1789 "decidiu vender a propriedade pelo maior lance" oferecido. A região, incluindo a área edificada, foi parcelada em vários lotes. Com o objetivo de tornar a venda "mais atrativa para os licitantes", o *château* "foi dividido em duas alas separadas": "la Muette" e "la Petit Muette" (OECD, 2016b).

No transcurso do século XIX, la Muette passou a ser propriedade da família de Sébastien Érard (dono de uma fábrica de pianos muito conhecida em toda a França). Em 1820, ano em que adquiriu a localidade, Érard tinha interesse não apenas nos 11,5 hectares de terras de la Muette, mas também nas instalações do *château*, que possuía dois andares acessíveis por meio de uma entrada principal: no piso térreo, encontravam-se o salão de jogos e a sala de jantar com vista para o jardim que fora utilizado pelos reis do passado; no andar superior, havia numerosos quartos e as habitações destinadas à acomodação dos serviçais.

No fim dos anos 1860, o *château* foi outra vez reformado. À época, a família de Érard decidiu harmonizar as características arquitetônicas do edifício ao processo de urbanização de Paris, modernizando-o segundo os princípios da nova estética da cidade[3]. Até junho de 1870, a obra seguia seu ritmo normal, contudo, nesse mesmo ano, eclodiu uma guerra entre França e Prússia. Paris foi sitiada pelo exército prussiano. Situado na zona oeste da cidade, o *château* era considerado um lugar privilegiado para o estabelecimento das tropas da França republicana. Atendendo às exigências da guerra, os jardins de la Muette foram devastados. Valas foram abertas para acomodar os soldados que montavam guarda no local. Uma torre de observação foi construída e

[3] A respeito das transformações urbanas de Paris no século XIX, ver o capítulo "Racionalidade técnica e utopia: a gênese da Haussmannização", de Picon (2001).

passou a ocupar parte do telhado do prédio principal, porém um incêndio acometeu a edificação. Até meados de 1871, a guerra seguiu deixando suas marcas no *château*.

Em 1895, a administração municipal de Paris passou a defender a ideia de que o loteamento da região de la Muette era uma solução para o crescimento da cidade em direção a zonas mais tranquilas. Visando atender aos interesses da classe média parisiense – cada vez mais rica e incomodada com o "ar pesado da capital" (a coloração cinza produzida pela excessiva queima de lenha e carvão) –, políticos e urbanistas afirmavam que o recém-criado 16.º *arrondissement* (um novo distrito urbano) era ideal para a construção dos "apartamentos burgueses", tão necessários à expansão da "Cidade Luz" (OBORNE, 1999, p. 112). Gradativamente, la Muette foi sendo parcelada, vendida e transformada. Novos condomínios, em ruas recém-criadas: a nova classe média francesa também não se eximiu da tomada de posse de la Muette.

Num momento de intenso desenvolvimento urbano, o *château* seguiu prosperando como um "centro de atividade intelectual". Ainda em 1901, o conde de Franqueville utilizou sua influência política para dar concretude a uma ideia que vinha sendo debatida desde o século anterior em diversas sociedades acadêmicas do Velho Mundo: a "criação de um organismo internacional que reunisse as principais academias e sociedades científicas da Europa" (OBORNE, 1999, p. 113). Ao ser constituída, a entidade foi denominada de Association Internationale des Académies (AIA – em português, Associação Internacional de Academias), tendo como primeiro presidente o próprio Franqueville. Sediada no *château*, a associação congregava 18 academias científicas vinculadas a Estados com diferentes tradições epistemológicas. Internamente, a AIA possuía duas divisões: a "seção de ciência" e a "seção de literatura". Em termos deliberativos, a atuação da instituição era definida por meio da construção de consensos em relação às matérias consideradas de interesse dos seus membros. Tais consensos eram formalizados em "comitês de trabalho" e em "reuniões gerais" realizadas com a participação de "delegados representantes" de cada academia integrante da AIA (DARBOUX, 1900, p. 273). Segundo Oborne (1999, p. 114), esse foi o início de sistemáticas "reuniões internacionais em la Muette", muitas das quais se voltavam à promoção e ao compartilhamento de novidades científicas e literárias.

Apesar de a AIA ser uma entidade internacionalmente relevante, seus esforços não foram suficientes para garantir a continuidade do Château de la Muette. Ao longo das décadas de 1910 e 20, o que havia restado do *château* original foi demolido. Entre as razões que justificavam a derrubada da edificação,

sobressaía a defesa, por parte da Prefeitura de Paris, de que a abertura de novas vias seria um meio para dar vazão à necessidade de mais habitações residenciais na zona oeste da cidade. No compasso desse desejo, em 1912 o barão Henri de Rothschild (1872-1947) comprou a parte de la Muette que permanecera como propriedade de Franqueville (cerca de 22.000 m^2). Oito anos depois, o barão "decidiu construir um novo castelo no estilo de uma mansão do século XVIII" (OBORNE, 1999, p. 114) e, também, financiar a abertura de uma rua para melhorar o acesso ao seu novo *château*. A via foi batizada de André Pascal, um dos pseudônimos assumidos pelo barão em seus escritos. Ademais, Henri de Rothschild ainda optou por conservar um pedaço do antigo jardim, mantendo características que considerava remanescentes da floresta de Saint-Germain. Em 1926, as obras haviam sido terminadas (OBORNE, 1999).

Entretanto os rumores sobre o início de uma Segunda Guerra Mundial já tinham chegado aos ouvidos dos Rothschild. Provenientes da cidade de Hamburgo (Alemanha) e de origem judaica, durante várias gerações os Rothschild "foram os conselheiros econômicos da realeza européia, de chefes de Estado e até de papas" (BERNSTEIN, 2007, p. 1). Tal família fez grande fortuna quando alguns de seus membros "instalaram-se em Paris e fundaram um banco[4], em 1817, que financiou guerras e estradas de ferro, assim como explorações mineiras e até arqueológicas". Ano após ano, os Rothschild foram se convertendo numa das "famílias mais ricas e mais poderosas do mundo" (BERNSTEIN, 2007, p. 1). Um dos membros mais prestigiados dessa linhagem era Guy de Rothschild (1909-2007). Muito abastado, era considerado uma "influente figura dos bastidores políticos" (BERNSTEIN, 2007, p. 2), atuando como conselheiro do presidente Charles de Gaulle entre os anos de 1959 e 1969. Ele também exercia forte autoridade sobre o seu amigo pessoal Georges Pompidou, o primeiro-ministro do governo de Gaulle (mandato de 1962 a 1968) e posterior presidente da França (1969 a 1974). Rothschild ficou muito conhecido na Europa por ser uma liderança da "comunidade judia da França" (BERNSTEIN, 2007, p. 2).

Diante da anunciação dos conflitos da Segunda Guerra Mundial, meses antes de o exército alemão invadir a Polônia, em setembro de 1939, Henri de Rothschild decidiu fechar la Muette e se mudar com a sua família para Lausanne (Suíça). Um ano depois, como ele temia que acontecesse, os nazistas marcharam sobre a cidade de Paris e transformaram o *château* num centro de apoio para

[4] Banco Rothschild Frères, antecessor do Banco Central Europeu.

as "forças germânicas da Inteligência Naval" (OBORNE, 1999, p. 119). Embora restem poucos registros desse momento, há histórias sobre "idas e vindas de importantes personagens militares", do uso do "porão [...] e da adega" do edifício para a realização de "interrogatórios desagradáveis", bem como para a "detenção de prisioneiros especiais". Até a "libertação de Paris em 1944", tais práticas teriam sido frequentes em la Muette (OBORNE, 1999, p. 120).

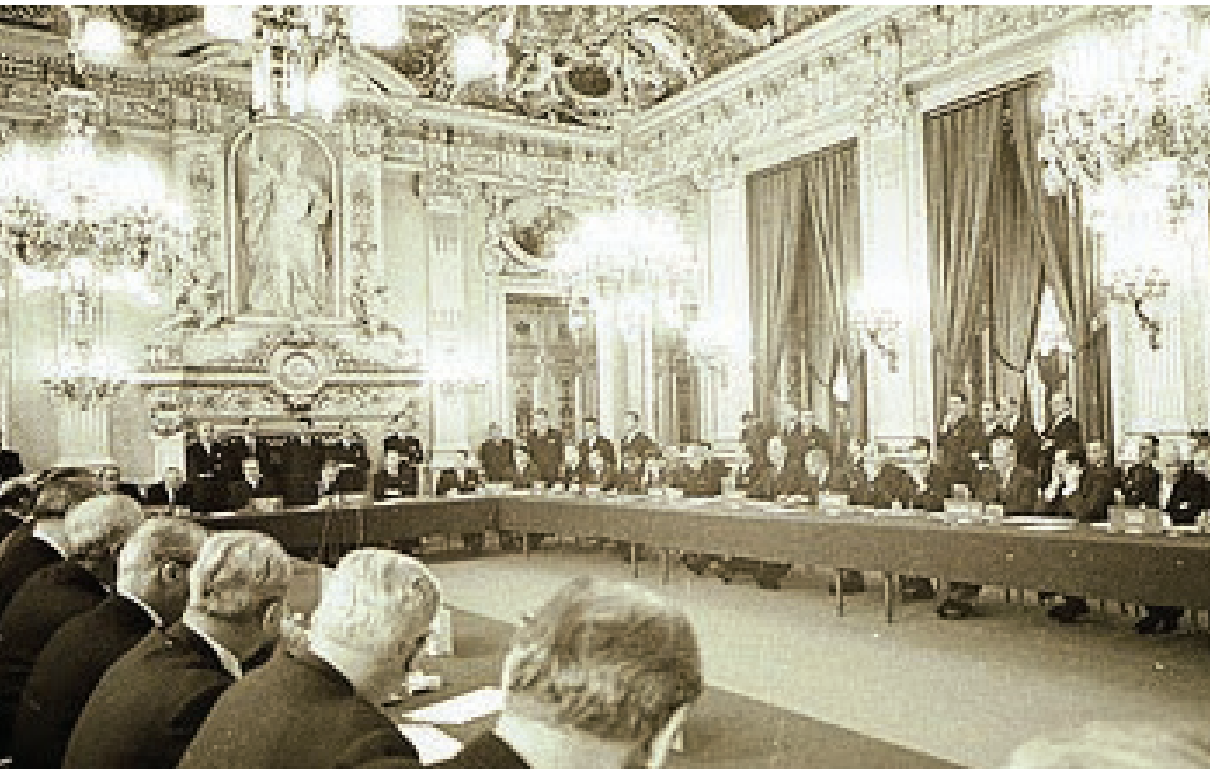
Em 1945, com a guerra se aproximando do fim, o exército dos Estados Unidos passou a utilizar o *château* como base para suas operações militares. Esse foi um uso provisório e descontínuo, uma vez que, legalmente, a edificação ainda era propriedade do barão de Rothschild. Com o falecimento do barão, seus herdeiros iniciaram uma intensa busca para encontrar compradores para o *château*. Os integrantes da família não tinham interesse em se manter como proprietários de um imóvel bastante danificado pelos conflitos da Segunda Guerra. Além dos elevados custos de manutenção, pesava a memória dos usos que os nazistas tinham dado à edificação. Henri de Rothschild morreu em 1947 "sem nunca retornar para la Muette" (OBORNE, 1999, p. 120). Em outubro de 1948, o *château* foi vendido para a Organisation for European Economic Co-operation (OEEC)[5].

A OEEC foi uma entidade fundamental para as ações do Plano Marshall, o plano criado pelo governo estadunidense para promover a recuperação processual dos países europeus devastados pela Segunda Guerra sob o compasso de interesses político-econômicos capitalistas que visavam extirpar projetos concorrentes, sobretudo aqueles alinhados ao comunismo. Como *headquarter* na Europa, o *château* foi a principal base de operação dos 200 membros que compunham o *staff* responsável pela gestão das atividades previstas no plano.

Em 1960, a OEEC foi transmutada em OCDE, cuja sede oficial passou a ser o Château de la Muette, e não mais o Quai d'Orsay, o último abrigo de sua antecessora (figura 2). Nessa ocasião, "os inimigos do passado agruparam-se na OCDE com o objetivo de promover o desenvolvimento econômico e o diálogo político entre as nações do mundo livre". Em linhas gerais, a ideia era aproximar Estados nacionais com diferentes histórias político-econômicas, estimulando a configuração de uma "nova era de cooperação", em um mundo que estava mudando (OBORNE, 1999, p. 121).

[5] A OEEC foi constituída sob a liderança política dos Estados Unidos, da França e da Grã-Bretanha, após a ocupação da Alemanha no fim dos anos 1940. No item 2.1.3, apresento detalhes sobre a historicidade dessa organização.

Figura 2 – O nascimento da OCDE, no Salon de l'Horloge, Quai d'Orsay, Paris, 14 de dezembro de 1960



Fonte: OECD (1960)

No âmbito da organização recém-criada, o *château* foi "convertido em sede de trabalho do *staff* sênior e da sua administração central. O salão principal foi transformado em uma sala de reunião para o Conselho de Representantes Permanentes da OCDE", órgão diretivo da instituição (OBORNE, 1999, p. 121). A partir de então, tornou-se comum a imprensa francesa fazer referência à expressão "os *experts* do Château de la Muette" quando algum gestor da OCDE vinha a público fazer pronunciamentos sobre a situação econômica dos países europeus. Aliás, tal expressão também passou a ser frequentemente empregada em notícias relacionadas à reunião ministerial anual da OCDE. Entre outros assuntos, nessas reuniões, políticos representantes dos Estados-membros da organização, gestores e *experts* costumam discutir estratégias que consideram mais adequadas ao

desenvolvimento econômico global coordenado. Trata-se de um fórum que coloca frente a frente ministros de Estado das nações mais ricas do mundo e especialistas em matérias econômicas de intrincada compreensão[6].

Como se pode perceber, refletir sobre a historicidade do *château* traz à tona um conjunto de informações a respeito de como e por que o imóvel foi apropriado e utilizado por atores (individuais ou coletivos) dotados de elevada capacidade de influência política e econômica internacional. Seja como espaço de fruição afastado do meio urbano, seja como arena para o debate e a deliberação acerca de assuntos considerados de interesse internacional, tanto o *château* do presente quanto os que outrora existiram e tiveram suas paredes demolidas continuam figurando como um centro de poder do qual emanam decisões de repercussão global.

Lamentavelmente, ainda sabemos pouco sobre os embates, desacordos e consensos construídos no interior do contemporâneo Château de la Muette. A produção de conhecimento a esse respeito é bastante reduzida. Este livro consiste num esforço em tal direção.

Nos limites do que é possível a uma pesquisa documental, a presente obra visa socializar alguns dos resultados de minha investigação de doutorado, especialmente as análises que construí entre 2013 e 2017 acerca das relações de bastidores historicamente produzidas não apenas no interior, mas também por meio de acionamentos aos gabinetes que a OCDE erigiu no interior do Château de la Muette. De minha perspectiva, é míope a visão desse espaço como um mero palco para a formalização de acordos previamente firmados entre governos. Tampouco, não se sustenta a defesa de que la Muette pode ser resumida a um lugar destinado a combinações econômicas que, uma vez oficializadas, passam a ser disseminadas internacionalmente pela organização. Nem como palco, nem como lócus limitado à difusão de decisões tomadas em contextos alheios. Antes disso, compreendo o contemporâneo Château de la Muette como um ambiente artificial e estrategicamente construído para oportunizar o cruzamento, o alinhamento, a convergência e a harmonização de práticas políticas que, por vezes, possuem intenções descompassadas. Como espaço complexo, além de movimentos coordenados e direcionados à fabricação de interesses supostamente comuns, a casa da OCDE também possui uma

[6] As economias da OCDE perfazem a população de 1,175 bilhão de habitantes. O somatório de todos os produtos internos brutos (PIB) dos países integrantes da instituição totaliza US$ 38,282 trilhões, representando 61,3% do PIB mundial (Cf. LANDIM, 2009; ROMERO, 2009).

vida situacional, episódica e imprevisível, um nível de inventividade que ainda nos é desconhecido.

Diferentes personagens valeram-se do sigilo das paredes de la Muette ao operar interesses políticos e econômicos muito bem definidos. Resguardados pela historicidade do *château*, políticos, *experts*, funcionários técnicos, membros de governos e outros agentes de influência, desde a década de 1960, converteram a sede da OCDE numa zona de entroncamento onde se cruzam agentes que não se furtam ao exercício da regulação, canalização e/ou contenção de certos fluxos de discussão em educação e tecnologia.

Ainda que quase cinco séculos de usos e abusos tenham produzido marcas indeléveis, é inegável que o *château* do presente possui suas especificidades. Para além de seguir funcionando como um lugar para onde confluem interesses internacionais oblíquos – talvez a sua continuidade histórica mais intensa –, a casa da OCDE foi se configurando e sendo configurada como um artefato meticulosamente elaborado para suportar práticas políticas poderosas, muitas das quais foram e continuam sendo capazes de enozar redes globais de influência dotadas de uma amplitude nunca antes vista. Desprendendo-se desse entendimento, neste livro procuro interrogar os processos pelos quais tais redes foram sendo historicamente estruturadas sob a mediação de atores que interagiram tanto nos gabinetes quanto em outros fóruns vinculados à OCDE, com os objetivos de elaborar e disseminar consensos em torno da articulação entre educação e tecnologias. Em outras palavras, questiono como transcorreram relações de bastidores que antecederam a produção e difusão global de premissas harmonizadas sobre a diversidade de combinações possíveis entre educação e tecnologia. Esse não é um assunto fácil de ser abordado. Estão enganados os que imaginam que tais consensos são formulados com base em disposições de gabinetes liderados por gestores hábeis na arte do convencimento. Em organizações internacionais como a OCDE, esse tipo de assunto exige uma reflexão muito mais aprofundada. Portanto, busco construir reflexões a respeito de um objeto de pesquisa pouco explorado: as relações de bastidores transcorridas no interior de organismos internacionais e que antecedem a produção de enunciados consensuais articulando entre si educação e tecnologia.

Com a clareza de que esses debates são espinhosos, o texto encontra-se organizado em três capítulos. No primeiro, além de apresentar uma caracterização do objeto que estudo, aponto os principais aspectos teórico-metodológicos que conformam este livro. Aliás, é nesse capítulo que exponho

a problemática, os objetivos e a metodologia empregados na pesquisa que deu origem à presente obra.

Em continuidade, no capítulo "Um panorama sobre a OCDE", tento aclarar aspectos da historicidade, da estrutura organizacional e do modo de funcionamento da instituição. Com base em um conjunto variado de bibliografia (livros, artigos, teses e dissertações), analiso as formas de regulação recorrentemente acionadas pela organização ao interagir com seus associados. Tal discussão é complementada com um debate sobre um dos principais meios de influência da OCDE em relação aos seus países-membros: a produção de estatísticas e indicadores a respeito de setores considerados estratégicos para a cooperação e o desenvolvimento econômico internacional. Na segunda parte do capítulo, além de interpretar a emergência da educação como objeto de preocupação da OCDE, analiso as preocupações da instituição no que concerne à articulação entre educação e tecnologia. No desenvolvimento desse debate, examino as estratégias empreendidas pela OCDE no sentido de forjar noções de inovação conectadas às novas tecnologias, apropriando-se de discussões caras ao contexto educacional dos seus Estados-membros. Foi a distensão dessa reflexão que me levou a construir como temporalidade de pesquisa o período compreendido entre 1960 e 1992.

Aliás, a adoção do ano de 1960 para o início das discussões deste livro considerou que a OCDE possui como marco fundacional a Convenção de 14 de dezembro de 1960, realizada na cidade de Paris e que passou a vigorar em 30 de setembro de 1961. Ou seja, trata-se da gênese oficial da instituição. Já o corte em 1992 foi definido levando-se em conta dois aspectos: i) O lançamento, em setembro de 1992, da primeira edição da publicação *Education at a Glance* (*Panorama da Educação*), coordenada pelo Centro para Pesquisa e Inovação em Educação (Ceri), momento simbólico que expressou uma nova forma de produção e veiculação de estatísticas e indicadores educacionais pela instituição; ii) O fato de a maioria dos trabalhos acadêmicos que pesquisei se circunscrever aos anos 1990 e 2000, evidenciando, portanto, a carência de análises sobre períodos anteriores da história da organização.

No capítulo "Redes de influência na OCDE: a formação de consenso em educação e tecnologia (1960-1992)", realizo o mapeamento dos caminhos percorridos, na e pela organização, para construir e difundir os consensos sobre educação e tecnologia julgados de seu interesse. O texto inicia-se com uma discussão conceitual sobre o termo *redes de influência*, situando-o em relação às especificidades da OCDE (mecanismos de estruturação, processos e procedimentos) e perante a historicidade de meu objeto de estudo. Em

seguida, valendo-me de documentos coletados na sede da OECD Library & Archives, promovo um debate quanto ao papel dos *experts* (peritos contratados e instituições colaboradoras da OCDE) acionados pela instituição para elaborar e espalhar enunciados harmonizados acerca da articulação entre educação e tecnologia.

Vejamos as bases teórico-metodológicas armadas para sustentar a investigação e as análises deste livro. Seguimos, então, com o primeiro capítulo.

CAPÍTULO I

A PESQUISA QUE DEU ORIGEM A ESTE LIVRO

Conforme mencionei na introdução, neste capítulo dedico atenção aos aspectos teórico-metodológicos e à caracterização das etapas que integraram a pesquisa de doutorado que deu origem a este livro.

Os resultados alcançados com o desenvolvimento da investigação são diretamente proporcionais às escolhas teóricas e metodológicas que fiz. Com intenções didáticas, organizei o capítulo em três seções: "As escolhas", "Os direcionamentos teórico-metodológicos" e "As fontes, os instrumentos e os procedimentos".

Espero que essa divisão contribua para a compreensão do que proponho discutir no transcurso desta obra.

1.1 AS ESCOLHAS

Para a construção das análises deste livro foram adotados dois procedimentos: i) o diálogo teórico-metodológico com trabalhos acadêmicos também interessados na tríade OCDE, educação e tecnologia; ii) uma aproximação e apropriação às premissas do realismo crítico. Desses pontos de partida, examino as interações de bastidores historicamente erigidas no interior da OCDE com vistas à construção e difusão de enunciados consensuais sobre educação e tecnologia direcionados – mas não limitados – aos países-membros da organização. É esse o objeto de estudo por mim fabricado, mobilizando diferentes ferramentas de trabalho intelectual em educação.

Diante das complexidades desse objeto, elaborei uma problematização que se movimenta, principalmente, entre os campos da educação e da história, tomando como referência a seguinte questão: entre 1960 e 1992, no âmbito das relações de bastidores da OCDE, como se deram a elaboração, a estruturação e a disseminação de enunciados consensuais sobre a articulação entre educação e tecnologia endereçados, porém não restritos, aos países integrantes dessa instituição?

Nos domínios de tal interrogação, os termos *elaboração*, *estruturação* e *disseminação* são evocados com a intenção de esmiuçar uma rede de procedimentos internos à OCDE por meio dos quais a entidade tramava argumentos voltados ao convencimento de seus Estados-membros acerca da importância da fusão entre educação e tecnologias; formas e mecanismos de interdição do divergente em educação; criação de pautas para agendas oficiais de discussão a respeito do papel pedagógico e técnico das tecnologias na educação; promoção de eventos científicos; dispersão de documentos oficiais sob os auspícios do gabinete de seu secretariado; e financiamento de estudos encomendados.

Com a intenção de avançar para além de um conjunto de reflexões generalistas acerca do papel da OCDE na produção de narrativas laudatórias sobre a colagem de artefatos tecnológicos à educação, com base naquela problematização elaborei três questões operatórias. A seguir, pontualmente, indico cada uma delas:

a) Durante o período de 1960 a 1992, quais redes de influência educacional se configuraram internamente à OCDE para tratar da articulação entre educação e tecnologias?

b) Quais mecanismos de influência foram operados pelos agentes integrantes dessas redes (governos, políticos, *experts*, funcionários técnicos, setores e instituições colaboradoras da OCDE etc.) no sentido de produzir e propalar globalmente os consensos que desejavam?

c) Por que determinados juízos sobre a associação entre educação e tecnologia se hegemonizaram entre os setores da OCDE, bem como entre os *experts* contratados pela instituição para formular e defender valores positivos para a educação promovida pelo uso de tecnologias?

Sintonizado a tais interrogações e considerando as possibilidades de análise do vasto conjunto de documentos que recolhi ao longo da pesquisa, este livro procura discutir como se deu, no âmbito das relações de bastidores que perpassaram a OCDE entre 1960 e 1992,

a construção de enunciados consensuais associando positivamente educação e tecnologia.

Em termos mais específicos, esta obra busca analisar redes de influência que naquele período atravessaram e/ou foram estrategicamente armadas pela OCDE para mediar assuntos relacionados à articulação entre educação e tecnologia. Nesse sentido, procuro refletir sobre os mecanismos de influência operados pelos agentes integrantes dessas redes com a intenção de produzir e difundir os consensos sobre educação e tecnologia que julgavam mais adequados.

Diante do exposto, doravante apresento uma caracterização dos principais aspectos do referencial teórico-metodológico que conformou e contribuiu para o desenvolvimento da pesquisa que deu origem às páginas deste livro.

1.2 OS DIRECIONAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

A abordagem analítica de um objeto que criamos para estudo pode ser fabricada invocando múltiplos referenciais teórico-metodológicos. De minha perspectiva, o acionamento de teorias, conceitos e noções é um momento para refletir acerca do que já foi produzido por outros estudiosos, procurando fundamentar, ampliar e sofisticar o olhar lançado sobre nosso objeto de investigação, nossas fontes de pesquisa e nossos procedimentos em direção à ciência. Assim como Bachelard (1996, p. 77), acredito que a ativação de teorias e a complexificação de seus conceitos fazem parte do processo pelo qual a "ciência constrói seus objetos", já "que nunca ela os encontra prontos".

De partida, tomo algumas precauções ante o referencial teórico com o qual interajo. A primeira é extraída de Ball (2011, p. 96): "Nos estudos educacionais, com muita frequência, a teoria torna-se apenas uma reafirmação mântrica de uma crença, em vez de ferramenta para a investigação e para se pensar de outras maneiras". Segundo o autor, alguns pesquisadores acabam incorrendo na mobilização de teorias apenas para nominar espaços e/ou colorir os mapas de seus percursos reflexivos (BALL, 2011).

Assim, procuro ser prudente perante a mera repetição de "teorias cansativas", escolhidas de forma "precedente" à lida com as fontes (BALL, 2011, p. 97). Creio que essa postura pode levar o pesquisador a ficar "preso

a ideias preconcebidas, não investigadas e imponderadas, bem como às colocações ontológicas e epistemológicas aprioristicamente ingênuas" (BALL, 2011, p. 92).

Outro precato diz respeito ao papel da teoria na produção da ciência da educação. Nas palavras de Ball (2011, p. 93), "o propósito da teoria é desfamiliarizar práticas e categorias vigentes para fazê-las parecer menos evidentes e necessárias, abrindo espaço para a invenção de novas formas de experiência". Na sua acepção,

> a teoria é um veículo para pensar diferente, é uma arena para hipóteses audaciosas e para análises provocantes. A teoria é destrutiva, disruptiva e violenta. Oferece uma linguagem para o desafio e formas de pensamento diferentes das articuladas para nós pelos dominantes. Oferece uma linguagem rigorosa e irônica para além do contingente (BALL, 2011, p. 93).

De acordo com Ball (2009, p. 314), "não podemos apenas juntar teorias sem estarmos conscientes de que podem ocorrer problemas em termos de suas relações ou contradições ontológicas e epistemológicas. Temos que utilizá-las com um sentido de autoconsciência reflexiva". Acredito, pois, que teorias e metodologias devem ser mobilizadas para enfrentar as complexidades dos fenômenos educacionais que estudamos.

Além disso, também é preciso compreender que os referenciais teóricos são relativos às escolhas que fazemos no transcurso de uma investigação. Assim como outras ferramentas empregadas para a realização de trabalhos intelectuais, os referenciais dialogam com as posições e preconcepções com as quais operamos a problematização, os objetivos e a metodologia da pesquisa. Portanto, não devemos perder de vista que tais referenciais oportunizam apenas a compreensão de "algumas coisas [...] sobre partes do mundo" (BALL, 2009, p. 313).

A esse respeito, ainda considero importante registrar que não defendo um ecletismo teórico-metodológico espelhado pela "liberdade de tomar ideias de vários autores e articulá-las segundo a conveniência do pensador". Tampouco me movo ao abrigo de um relativismo epistemológico cuja "afirmação fundamental é que não há verdade, mas apenas verdades, não há método, mas apenas métodos", flexibilizando conceitos, noções e categorias ao sabor de suas próprias vontades (TONET, 2010, p. 2-3). Dito de outra maneira, tento evitar o mero ajuntamento de teorias e o

uso indiscriminado do pensamento de autores para atender a interesses oportunistas.

Esquivando-me da mera "fusão de matrizes [epistemológicas] diferentes", entendo que é necessário avançar nossas pesquisas para além de posturas acadêmicas ecléticas, relativistas ou dogmáticas, procurando construir procedimentos investigativos baseados em diálogos científicos "mais críticos" e fundamentados no "confronto de ideias" (TONET, 2010, p. 27).

Logo, parece-me que a melhor maneira de organizar um quadro teórico-metodológico de referência é promovendo a interação entre estudos que, em diferentes tempos e espaços, também refletiram sobre assuntos que integram o escopo de minha investigação. Por intermédio de tal procedimento, vislumbro a possibilidade de construção de um enfoque teórico e de uma abordagem metodológica mais pertinente e contextualizada ao meu objeto de estudo. Ao proceder assim, também espero não incorrer na produção de um texto no qual se manifeste uma espécie de "ausência de teoria" (BACHELARD, 1996, p. 77).

Em sintonia com o que foi explicitado, adiante reflito acerca dos principais elementos teórico-metodológicos que fundamentam este livro. No transcurso da pesquisa, fiz a opção de assumir as proposições epistemológicas sugeridas pelo realismo crítico, aproximando-o de discussões educacionais que considerei fundamentais para o bom desenvolvimento de minhas pesquisas. Assim como Ball (2009, p. 314), tendo a me "interessar pela maneira como as teorias se relacionam, ao invés do que pelas coisas que as separam". Nesse sentido, o realismo crítico pareceu-me adequado para a abordagem reflexiva do fenômeno educacional que elegi como objeto de investigação.

Longe de pretender esgotar o debate, as digressões que se seguem têm intenção propositiva, quer dizer, visam estimular o pensar sobre os cruzamentos entre realismo crítico e educação.

1.2.1 Premissas sugeridas pelo realismo crítico

O debate sobre o realismo crítico ganhou força no meio científico nos anos 1970, por meio dos escritos do filósofo britânico Roy Bhaskar[1],

[1] Nascido em 1944 e falecido em 2014, foi professor do Instituto de Educação da Universidade de Londres. Em 2011, tornou-se o primeiro diretor do Centre for Critical Realism. Sua biografia completa, assim como alguns de seus escritos, encontra-se disponível em: http://roybhaskar.wordpress.com/. Acesso em: 20 nov. 2015.

entretanto o uso do termo *realismo crítico* é bem mais antigo. De acordo com Barros (2009, p. 143), o termo já se encontrava difundido na literatura filosófica ocidental desde o fim do século XIX, sendo "encontrado desde 1887 na obra *Zur Wissenschaftslehre und Metaphysik*, de autoria do filósofo [...] Aloys Riehl", em associação com a "filosofia transcendental ou crítica de Kant".

Fay (1990, p. 33) sugere que, no realismo crítico, a palavra *crítico* procura evidenciar uma diferença "pós-kantiana", de cunho "epistemológico anti-empirista", interessada na produção de uma teoria de "intenção emancipatória". Já *realismo* visa demarcar uma rica teoria filosófica dotada, entre outras coisas, de uma ontologia, de uma teoria da ciência e de uma teoria da ação social comprometida com o estudo das estruturas do mundo (suas agências, seus poderes e seus fenômenos).

No Brasil, a exemplo do que ocorre na América Latina, o realismo crítico "não é muito conhecido no mundo acadêmico", e sua apropriação teórico-metodológica ainda é reduzida entre a comunidade científica da educação (CORRALES, 2004, p. 398). Todavia, nos últimos anos, o realismo crítico vem ganhando mais espaço em trabalhos interessados em superar a permanência acadêmica de explicações positivistas, empiristas e idealistas sobre o mundo social.

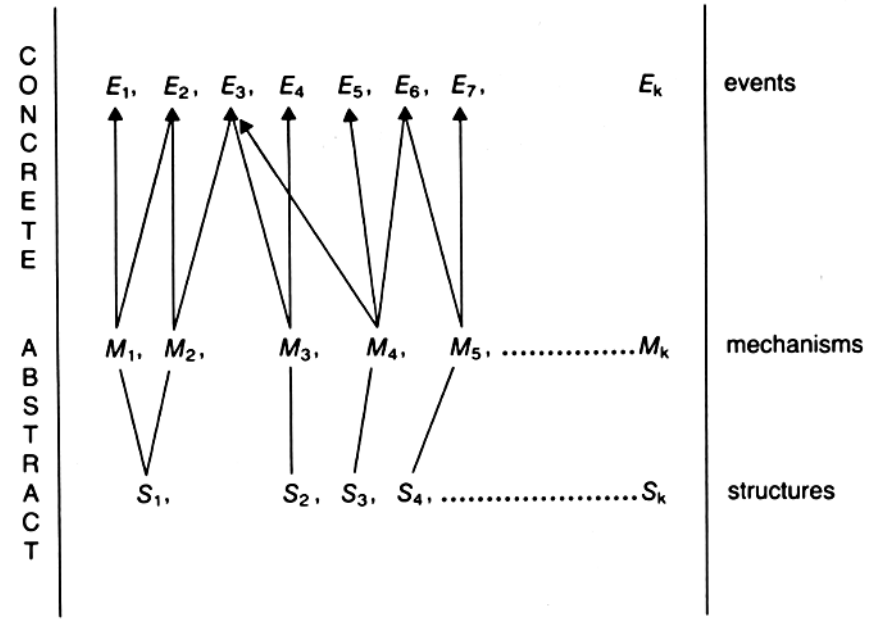
De acordo com Moraes (2009, p. 594), assim como outras teorias, o realismo crítico entende o mundo como uma "totalidade estruturada, diferençada e em mudança". Na perspectiva do realismo crítico, "só podemos compreender o mundo social – e, portanto, intervir sobre ele e não meramente responder os seus imperativos – se identificarmos as estruturas em funcionamento que geram os eventos, as aparências ou os discursos" (MORAES, 2009, p. 594).

Tal perspectiva é reforçada por Ramalho (2009, p. 4), para quem o realismo crítico "considera que não é possível ter acesso direto ao domínio do real – das estruturas em que os mecanismos operam. Esse domínio não pode ser alcançado senão a partir de nosso conhecimento sobre ele". Logo, é

> uma "falácia epistêmica" pretender, por um lado, estudar o "mundo real" de maneira "objetiva", visto que só podemos estudar o mundo real passando pelo filtro de nossas experiências, e, por outro, conceber o mundo como constituído apenas pelo domínio empírico, ou seja, por aquilo que experienciamos (RAMALHO, 2009, p. 4).

Sayer (1984, p. 117) sintetizou de maneira interessante a relação entre eventos, mecanismos e estruturas na configuração do que chamamos de "o real". A figura 3 é esclarecedora.

Figura 3 – Estruturas, mecanismos e eventos na perspectiva do realismo crítico



Fonte: Sayer (1984, p. 117)

Explica-nos esse estudioso que o eixo horizontal "representa a variedade de estruturas, mecanismos e eventos presentes em um sistema complexo". Ao serem ativados, "mecanismos particulares produzem efeitos em 'conjunturas', as quais podem ser únicas". De acordo com as condições, "os mesmos mecanismos podem, algumas vezes, produzir eventos diferentes e, inversamente, o mesmo tipo de evento pode ter causas diferentes" (SAYER, 1984, p. 116).

O autor ainda dedicou especial atenção à análise do significado do real no realismo crítico. Segundo ele, o real pouco se limita à dimensão física ou existencial das coisas:

> Quando o realista crítico se refere ao "real", isto não é feito de maneira a reclamar um conhecimento privilegiado do mesmo, mas para denotar duas coisas. Primeiro, o real é o que quer que exista, seja natural ou social, independentemente de ser um objeto empírico para nós e de termos uma compreensão adequada de sua natureza. Em segundo lugar, o real é o reino dos objetos, suas estruturas e poderes. Sejam físicos, como minerais, ou sociais, como burocracias, eles têm uma certa estrutura e poderes causais, isto é, capacidade de se comportarem de formas particulares, e tendências causais ou poderes passivos, isto é, susceptibilidades a certas formas de mudança (SAYER, 2000, p. 9).

Desse entendimento, desdobra-se a ideia de sociedade expressa pelo realismo crítico. Tal ideia é entendida por Bhaskar (2000) tanto como artefato (como uma condição onipresente) quanto como um contínuo inesgotável de ações humanas. Isso é explicado nas próprias palavras do filósofo:

> As pessoas não criam a sociedade. Pois a sociedade sempre preexiste às pessoas e é uma condição necessária para sua atividade. Ao contrário, a sociedade deve ser encarada como um conjunto de estruturas, práticas e convenções que os indivíduos reproduzem ou transformam, mas que não existiria a menos que eles assim o fizessem. A sociedade não existe independentemente da atividade humana (o erro da reificação). Mas não é o produto da atividade humana (erro do voluntarismo) (BHASKAR, 2000, p. 10).

Antes que acusem os realistas críticos de enxergar a sociedade predeterminada pela sua historicidade, é mister lembrar que Bhaskar e outros (ELDER-VASS, 2012, 2015; PRADO, 2009) sempre defenderam a ideia de que a sociedade é "uma realização competente de sujeitos ativos e não uma consequência mecânica de condições antecedentes" (BHASKAR, 2000, p. 10). Quer dizer, "a reprodução e/ou transformação da sociedade [...] é ainda assim, não obstante, uma realização das pessoas que vivem as suas complexidades" (BHASKAR, 2000, p. 10). Portanto, não faz sentido compreender o realismo crítico como uma teoria que endossa visões deterministas sobre o mundo. A sociedade é um "sistema aberto", e não um "sistema fechado"; não é um sistema controlado nem controlável (BHASKAR, 2000, p. 10).

Outro aspecto caro ao realismo crítico é a não equivalência entre ontologia e epistemologia. Ou seja, acredita-se que o mundo e as nossas experiências não podem ser resumidos às dimensões, aos conceitos, às categorias ou a qualquer outro artefato científico criado para explicá-los e/ou descrevê-los nos domínios de qualquer ciência. Na acepção de Bhaskar (2000), o conhecimento sempre procede à existência do ser e, somente se pensadas assim, as criações epistemológicas podem fazer ou fornecer algum sentido ao mundo. Em suas próprias palavras, a ontologia "não tem como objeto de estudo um mundo diferente daquele investigado pela ciência. Ao invés disso, seu objeto de estudo é o mesmo mundo, considerado de um ponto de vista que pode ser estabelecido por um argumento filosófico" (BHASKAR, 2000, p. 17).

De acordo com Prado (2009, p. 3), essa formulação de Bhaskar tem relação com o "seu espanto de estudante de pós-graduação que queria contribuir para a solução de alguns problemas do mundo real" e que, no entanto, ao se interessar pela filosofia, o levou a deparar

> com um discurso intrincado, precioso e refinado que permanecia somente como discurso, pois imperava nessa esfera do saber uma restrição poderosa que impedia qualquer envolvimento com a ontologia. Grandes filósofos como Hume, Kant e Wittgenstein haviam estabelecido que a filosofia não fala do mundo em si mesmo, mas apenas trata dele por meio da rede de conceitos implícita na consciência ou na linguagem. Ora, essa barreira pareceu-lhe absurda porque qualquer manifestação de existência no mundo natural ou social põe sempre o problema de saber se ela é real ou ilusória e essa indagação decisiva requer sempre comprometimento ontológico (PRADO, 2009, p. 3).

É desde aí que Bhaskar elabora uma interrogação seminal às suas proposições: como o mundo deveria ser para que a ciência seja realizável? De seu entendimento, o mundo possui independência do universo criado pela ciência. Então, qualquer resposta para essa pergunta só é possível se o considerarmos como um permanente intransitivo. Isso quer dizer que o realismo crítico não acredita que há um mundo cristalizado, essencializado, pronto e acabado, dotado de uma dinâmica que está lá fora, esperando ser capturada por estudos científicos. Para Bhaskar (2000, p. 2), a dimensão intransitiva dos objetos a serem conhecidos alude

> às coisas e estruturas reais, mecanismos e processos, eventos e possibilidades do mundo; e, em sua maioria, são completamente independentes de nós. Não são incognoscíveis, pois, efetivamente, sabe-se bastante sobre eles [...]. Mas, tampouco, são em qualquer sentido dependentes do nosso conhecimento, muito menos de nossa percepção deles. São os objetos intransitivos – independentes à ciência – da descoberta e investigação científica.

Um exemplo interessante sobre a "noção de intransitividade dos objetos de conhecimento" é fornecido por Almeida e Vaz (2011). Segundo eles, "em termos metafóricos, esse conceito quer fazer valer a ideia segundo a qual uma maçã qualquer continuaria a cair de uma árvore, mesmo que Newton não tivesse existido para elaborar conhecimento sobre a teoria da gravidade". Assim, torna-se possível acreditar na tese de que o "mundo é estruturado e governado por leis transfactuais, composto por uma multiplicidade de sistemas abertos [...], sendo o discurso ou a linguagem o resultado de um mecanismo eficaz que opera no mundo e é por ele afetado, e não o contrário" (ALMEIDA; VAZ, 2011, p. 303).

Ao tomar essa afirmação como verdadeira, passamos a ter clareza de que o realismo crítico não pressupõe o desprezo pelo que foi historicamente elaborado pelas ciências, tampouco reivindica que a produção de conhecimento sempre parte de um ponto zero, já que os objetos de conhecimento são sempre intransitivos e o máximo que atingimos é o estudo de suas estruturas, de seus processos e mecanismos de permanência e/ou transformação da realidade. Tal advertência se faz necessária para não incorrermos no equívoco de entender o realismo crítico como o guardião do ineditismo acadêmico ou que ele traz em seu DNA um filamento diferencial que o singulariza em relação às demais teorias e metodologias que cruzam o nosso caminho. Ao contrário, o realismo crítico procura valorizar o acúmulo e o desenvolvimento histórico da ciência, verticalizando o debate sobre como a ciência poderia se organizar para construir algum conhecimento relevante do mundo intransitivo. Daí que a noção de intransitividade é complementada pela "transitividade dos objetos" da ciência, com a expectativa de dar destaque aos "modelos, teorias, métodos e técnicas de pesquisa, anteriormente estabelecidos e indispensáveis para a produção de novos conhecimentos" (BHASKAR, 2000, p. 8).

A noção de transitividade dos objetos de conhecimento leva em conta as especificidades do trabalho científico e atenta para

> o próprio desenvolvimento histórico da atividade científica, ou seja, pelos fatos e teorias estabelecidos no passado, paradigmas, modelos e técnicas de investigação e que estão disponíveis para o avanço da ciência. Nesse sentido, a ciência enquanto atividade é explicada, por um lado, por seu caráter de atividade social e histórica e, por outro, pela independência em relação ao pensamento dos objetos visados pela própria ciência (PRADO, 2009, p. 4).

Da perspectiva de Bhaskar, o reconhecimento desse *modus operandi* não significa endossar a falácia epistêmica de certos constructos científicos. Quer dizer, no realismo crítico, combatem-se concepções que definem e limitam a existência do mundo às enunciações científicas sobre o mundo. É importante observar que há uma vasta quantidade de fenômenos que estão além do constatado pela ciência. Quer dizer, eles vão muito além de seus experimentos e explicações.

Nessa direção, três problemas podem ser identificados na visão empirista da ciência, a saber:

> a) a utilização da categoria de experiência para definir o mundo; b) a visão de que ser experimentado ou experimentável é uma propriedade essencial do mundo [...]; c) a negação das circunstâncias construídas socialmente, sob as quais a experiência é de fato epistemologicamente significativa na ciência (ÁVILA; MULLER; ORTIGARA, 2017, p. 6).

É importante ressaltar tal informação, pois ela está diretamente ligada a uma das principais contribuições do realismo crítico ao campo da filosofia da ciência[2]: a defesa do realismo transcendental. Ao reconhecermos a dupla dimensão dos objetos de conhecimento que estão no mundo (a transitiva e a intransitiva), cumpre-se também reconhecer que, de uma parte, todo conhecimento é um produto social que se estabelece em sintonia com o

[2] A filosofia da ciência questiona a "verdade da ciência", a "validade das teorias e da experimentação", dos debates científicos sobre assuntos que chamamos de "epistemológicos", isto é, "assuntos sobre teoria do conhecimento" (FEENBERG, 2003, p. 1).

cenário social que lhe é prévio e, de outra, que os objetos de conhecimento possuem um plano de ação que independe das formulações científicas de um investigador qualquer. Assim, é possível admitir que todo conhecimento que faça uso do adjetivo científico para se expressar não se limita ao seu próprio objeto, ao seu fenômeno material imediato, a uma conjuntura empírica na qual se insere, tampouco a uma construção científico-idealista que supostamente está encravada no fenômeno. O que está em jogo no realismo transcendental é, então, como lidamos com o processo de conhecer o mundo por meio de suas "estruturas reais, as quais resistem e operam independentemente do nosso conhecimento, de nossa experiência e das condições que nos permitem ter acesso a elas" (BHASKAR, 2000, p. 10). Isso significa que toda concepção epistemológica possui uma ontologia. Negá-la ou relativizá-la quando do ofício de cientista consiste em um primeiro passo rumo à geração de uma ontologia implícita e pouco consciente de si, bem como de uma epistemologia que nada enxerga além de si.

Antes que se entenda o esforço intelectual dos realistas críticos como construções especulativo-pessimistas acerca de como a ciência historicamente refletiu sobre o mundo, precisamos lembrar que um dos objetivos do realismo crítico sempre foi contribuir no sentido de pensar de maneira mais complexa o fazer científico e suas formas de estruturação na arena social (seja ela de qualquer espécie: política, econômica, educacional etc.). A esse respeito Prado (2009, p. 5) salientou que "os objetos de conhecimento não são meramente os fatos, mas também as estruturas e os mecanismos subjacentes que geram os fenômenos". Segundo ele, por estruturas podemos compreender "quaisquer redes de relações que vinculam conjuntos de elementos, os quais são definidos também por essas relações e, assim, pelas posições que ocupam nessas redes" (PRADO, 2009, p. 15). São, pois, as estruturas que configuram e organizam os elementos de um dado sistema científico.

Podemos afirmar que o realismo sugere a dilatação da ideia de realidade para englobar tudo o que lhe é inerente (tangível ou intangível; conhecido ou desconhecido). Desse ponto de vista, creio ser aceitável o entendimento de que a realidade é estratificada e constituída por três dimensões equidistantes: a empírica, a efetiva e a real. Conforme Torriglia e Stemmer (2009, p. 11):

> O domínio do empírico abrange nossas impressões, a experiência sensível. O domínio do efetivo compreende o fenômeno em outro âmbito, o de sua efetiva ocorrência, incluindo os percebidos, os percebíveis [...] e os imperceptíveis. O domínio do real engloba as estruturas, mecanismos, poderes e tendências, que existem quer os conheçamos ou não e são determinantes para a ocorrência dos fenômenos.

Seja como for, o debate promovido no âmbito do realismo crítico, especialmente o relacionado às questões educacionais, é de extrema importância para estudiosos interessados em aprofundar as análises teórico-metodológicas que empreendem em suas investigações. Por intermédio do realismo crítico, torna-se possível lançar um olhar mais atencioso sobre o que, costumeiramente, chamamos de realidade educacional.

Pormenorizadamente, a seguir vejamos alguns aspectos metodológicos sugeridos pelo realismo crítico e que foram conscientemente mobilizados para a produção da investigação que deu origem a este livro (sobretudo para a definição, coleta e análise das fontes pesquisadas).

1.2.2 Realismo crítico: algumas indicações metodológicas

> Na prática, nós nunca começamos de uma posição de completa ignorância. Positivistas metodológicos podem gostar de imaginar a neutralidade do observador como um quadro em branco, pressupondo razões que evidenciem conclusões científicas não contaminadas por pressupostos anteriores. Mas não existe esse observador e essa ciência. Nós sempre temos motivos para investigar nossos temas de interesse, e estes motivos, assim como nossas investigações, sempre dependem do conhecimento prévio do tema. [...] Nós sempre começamos, então, com um fundo de assumpções sobre os tipos de forças causais que podem estar em funcionamento (ELDER-VASS, 2015, p. 82).

Ainda permanece reduzido o número de trabalhos dedicados ao amadurecimento metodológico do realismo crítico. Mesmo que tenham se passado quase duas décadas, a constatação de Hamlin (2000) continua válida: são "raros os artigos publicados em periódicos nacionais acerca do movimento filosófico britânico contemporâneo conhecido como realismo crítico" (HAMLIN, 2000, p. 1). O baixo número de traduções de obras produzidas por pensadores realistas críticos segue como um entrave à recontextualização do movimento no Brasil.

Também nessa direção, Corrales (2004) afirma ser recorrente encontrarmos pesquisas que lançam mão de noções, conceitos e categorias caras ao realismo crítico, mas que empregam instrumentos de produção e de coleta de dados que pouco respeitam a rigorosidade científica defendida pelo movimento. Para o autor, esse problema de método parece ter historicamente dificultado o transbordamento do realismo crítico para campos de conhecimento que já possuem expressivo volume de pesquisadores, tais como o das Ciências Sociais, o da Educação e o da História.

Seja como for, conforme evidenciado na epígrafe desta seção, de um ponto de vista procedimental, o realismo crítico rechaça a adoção de metodologias positivistas para a investigação de fenômenos sociais.

De acordo com Sayer, "comparado ao positivismo e ao interpretativismo, o realismo crítico endossa, ou é compatível com uma gama relativamente ampla de métodos de pesquisa". De sua perspectiva, uma das maiores contribuições dos realistas é a rejeição de "receitas metodológicas que levam as pessoas a imaginar que se pode fazer pesquisa simplesmente aplicando estas receitas, sem que se tenha um conhecimento relativamente aprofundado do objeto em questão" (SAYER, 2000, p. 20).

Tratando-se de práticas de pesquisa (especialmente nas ciências humanas), Sayer adverte que, "na medida em que os pesquisadores estão preocupados com discursos e qualidades significativas de práticas sociais, a compreensão destes não é uma questão de abstração seguida de síntese concreta, mas de interpretação". Assim, os realistas críticos sensibilizam-se com os "significados subjetivos" acerca das coisas do/no mundo,

atentando para o relacionamento que estabelecem com "seus referentes e contextos" (SAYER, 2000, p. 22).

Tal advertência é de extrema importância, já que, durante muitos anos, "fora da antropologia e talvez da história, métodos extensivos foram tomados como a norma para a pesquisa social" (SAYER, 2000, p. 22). Tratava-se de métodos que buscavam encontrar as regularidades num "grande número de observações repetidas" e, dessa forma, evidenciar as relações sociais que de fato eram "significativas". Era prática comum da chamada "pesquisa extensiva" definir "grupos de maneira taxonômica, com base em atributos comuns (ex. mulheres brancas acima de 60 anos; casas que valem menos do que 50.000,00 libras)", na expectativa de encontrar "relações quantitativas entre as variáveis" e de anular certas distorções desdobradas da presença de "grupos causais nos quais indivíduos particulares (pessoas, instituições, etc.)" estavam envolvidos (SAYER, 2000, p. 22).

De outro modo, o realismo crítico sugere a realização da pesquisa intensiva, cuja preocupação reside em investigar "o que faz certas coisas ocorrerem em casos específicos ou, de maneira mais etnográfica, que tipo de universo de significado existe em uma situação particular" (SAYER, 2000, p. 24). Portanto, "uma abordagem intensiva começaria pelos indivíduos" (não exclusivamente pessoas individuais; podem ser também entidades e instituições), com o propósito de traçar as "relações causais (inclusive discursivas)" com as quais eles estão envolvidos (SAYER, 2000, p. 22). É por conta disso que a "pesquisa intensiva é forte em explicação causal e na interpretação de significados em seus contextos" (SAYER, 2000, p. 24).

Diferentemente, as pesquisas extensivas preocupam-se mais com a investigação da "extensão ou dimensões quantitativas de certas propriedades e relações" (SAYER, 2000, p. 24). Sendo assim, não investigam necessariamente as complexas "relações causais" que atravessam eventos, mecanismos e estruturas de poder. Logo, seu "valor explicativo é mínimo" (SAYER, 2000, p. 24).

Os contrastes entre a pesquisa intensiva e a pesquisa extensiva podem ser vislumbrados no quadro 1.

Quadro 1 – Relações entre pesquisa intensiva e pesquisa extensiva no realismo crítico

	Intensiva	Extensiva
Pergunta da pesquisa	Como um processo opera em um caso particular ou em um pequeno número de casos? O que produz dada mudança? O que os agentes de fato fizeram?	Quais as regularidades, os padrões comuns, as características distintivas de uma população? O quão amplamente determinadas características ou processos são distribuídos ou representados?
Relações	Relações substanciais de conexão	Relações formais de similaridade
Tipos de grupos estudados	Grupos causais	Grupos taxonômicos
Tipos de respostas produzidas	Explicação causal da produção de certos objetos ou eventos, embora não necessariamente dos processos ou eventos representativos	Generalizações descritivas representativas, carentes de penetração explanatória
Métodos típicos	Estudo de agentes individuais em seus contextos causais, entrevistas interativas, etnografia, análise qualitativa	Enquetes de larga escala de população ou de amostra representativa, questionários formais, entrevistas padronizadas Análise estatística
Limitações	Padrões concretos reais e relações contingentes dificilmente serão representativas, médias ou generalizáveis. As relações [...] descobertas existirão onde quer que seus elementos correlatos estejam presentes, por exemplo, os poderes causais dos objetos são generalizáveis para outros contextos na medida em que são características necessárias daquele objeto	Embora representativos de uma população inteira, são dificilmente generalizáveis para outras populações, em diferentes tempos e lugares O problema da falácia ecológica ao se fazer inferências sobre os indivíduos. Poder explanatório limitado
Testes apropriados	Corroboração	Replicação

Fonte: Adaptado de Sayer (2000, p. 23)

Outro exemplo sobre as aproximações e os distanciamentos entre o exercício da pesquisa intensiva e o da pesquisa extensiva poderá ser esclarecedor. Nas palavras de Sayer (2000, p. 24):

> Imagine pesquisadores marcianos que nunca viram um corpo humano antes e que se colocam a tarefa de compreender como ele funciona. Aqueles marcianos que adotam a pesquisa extensiva selecionariam uma amostragem aleatória de elementos do corpo inteiro e procurariam regularidades empíricas entre eles, argumentando que isto geraria uma imagem "representativa", a partir da qual seria seguro fazer generalizações. Os pesquisadores intensivos começariam de um ponto particular – pode não importar qual – mas seguiriam as conexões que o órgão ou parte do corpo em questão têm com outras partes do corpo, construindo assim representações do sistema ou estrutura do corpo. Torna-se claro que os pesquisadores intensivos estariam mais propensos a gerar explicações acerca dos mecanismos corporais e não estariam muito preocupados com as acusações de que seu trabalho não é representativo do corpo como um todo.

Ainda a respeito dos possíveis usos metodológicos do realismo crítico nas pesquisas educacionais, vale a pena mencionar o trabalho de Barros (2015). Fruto de um estágio pós-doutoral realizado no Instituto de Educação da Universidade de Londres (sob a supervisão do próprio Bhaskar), Barros empreendeu uma espécie de história conceitual do realismo crítico, demonstrando como o pensamento de Bhaskar foi sendo modificado ao longo de várias décadas. A autora articulou o realismo crítico às reflexões sobre a análise crítica do discurso (ACD) com a intenção de construir instrumentos de pesquisa potentes o suficiente para dar conta de seu desejo de saber como se dava a formação do educador de línguas e quais as formas de atuação desse tipo de educador numa instituição escolar (Escola Meninos do Futuro, situada na cidade de Cuiabá, Mato Grosso)[3]. Barros (2015) utilizou recursos do realismo crítico como interface tanto para construir problemas de pesquisa no campo da linguística quanto para

[3] A combinação entre realismo crítico e análise crítica do discurso também é sugerida por Barreto (2014). Explica a autora que o "rótulo ACD tem sido objeto de contestação, especialmente por parte da Escola Francesa. A discussão tende a girar em torno do adjetivo ('crítica') que a qualificaria em relação às demais. Cabe, no caso, tecer aqui uma consideração histórica. Enquanto a Análise de Discurso (AD) foi desenvolvida nos anos 1960, a vertente inglesa foi consolidada nos anos 1990, quando avançou a tendência de pensar a linguagem desprovida de exterior, identificada por McNally (1999, p. 33) como 'novo idealismo'. Nesses termos, o adjetivo se deve à sua inscrição no 'Realismo Crítico' e não a um diferencial em relação aos franceses" (BARRETO, 2014, p. 20-21).

definir os instrumentos que viria a empregar em sua investigação (a observação participante, a análise de conteúdo de narrativas produzidas por intermédio de entrevistas formais, entre outros).

As discussões desta seção já são suficientes para demonstrar que, no realismo crítico, não há procedimentos metodológicos prontos ou acabados à espera de pesquisadores para copiá-los e aplicá-los em suas investigações. Ao contrário, o realismo crítico oferece perspectivas de trabalho para estudar o mundo, levando em conta que complexidades diferentes exigem diferentes *modus* de proceder.

O realismo crítico consiste em um constructo teórico-metodológico interessado em explorar o sentido das relações que se fazem no e pelo social, procurando refletir sobre as conexões com cenários mais amplos, suas modalidades de interação, seus níveis de articulação, suas aproximações e seus distanciamentos quando confrontados com outros contextos (JESSOP, 2005).

Como não poderia deixar de ser, uma teoria relativamente recente – cerca de 50 anos se considerarmos seu marco contemporâneo (anos 1970) – ainda tem muito a nos dizer, muito a enfrentar, muito por desenvolver. Nesse sentido, doravante apresento uma discussão a respeito dos aportes teórico-metodológicos fornecidos pela filosofia da tecnologia para a constituição das análises aqui desenvolvidas.

1.2.3 Aportes da filosofia da tecnologia

Neste livro, as discussões sobre o conceito de tecnologia amparam-se nos debates propostos pela filosofia da tecnologia. De acordo com Cupani (2004), ainda que expressivo número de trabalhos possa ser associado a esse campo de estudos, foi somente no fim do século XX que ocorreu a sua institucionalização acadêmica. Em função de seu estágio emergente, o campo da filosofia da tecnologia é bastante heterogêneo. Em linhas gerais, tal campo possui uma agenda científica ampla e variada, dificultando enxergar com exatidão os objetos de estudo que lhe são próprios. Seja como for, o interesse em refletir profundamente sobre as diferentes acepções do termo *tecnologia* em sociedades do passado e do presente parece ser um ponto de encontro entre os estudiosos.

Segundo Lima (2007, p. 3), o debate concernente à filosofia da tecnologia leva em conta "como a tecnologia – e as noções correlatas de técnica, utensílio, instrumento etc. – pode constituir-se em problema filosófico". Explica ele:

> Em termos epistêmicos, devemos considerar a Filosofia da Tecnologia como uma criteriologia de terceira ordem, sendo a tecnologia, ela mesma, uma criteriologia de segunda ordem que se relaciona com e se nutre da natureza, pertencente à primeira ordem nesta hierarquia. Assim, a Filosofia da Tecnologia necessita de um certo afastamento das questões com as quais o tecnólogo lida diariamente em seu ofício, apesar da necessidade de nunca as perder de vista (LIMA, 2007, p. 3).

Nesse entendimento, são questões relevantes para o debate dos filósofos da tecnologia o "progresso tecnológico", a "diferença entre progresso científico e progresso tecnológico", o "significado ético, social, econômico, político e metafísico" da tecnologia, os distanciamentos e as aproximações conceituais entre "ciência e tecnologia", "técnica e tecnologia", "ciência pura, ciência aplicada e tecnologia", além de muitas outras (LIMA, 2007, p. 3).

Diferindo da perspectiva de Cupani (2004), Feenberg localiza a emergência da filosofia da tecnologia em tempos mais antigos:

> A Filosofia da Tecnologia começa com os gregos e é de fato o fundamento de toda a filosofia ocidental. Afinal de contas, os gregos interpretam o próprio ser através do conceito de produção técnica. Isto é irônico. A tecnologia tem um status baixo na alta cultura das sociedades modernas, mas ela já estava lá, na origem desta cultura e, se acreditarmos nos gregos, ela contém a chave para a compreensão do ser como um todo (FEENBERG, 2003, p. 4).

O argumento de Feenberg é intrigante. Ao alargar o espaço-tempo de emergência da filosofia da tecnologia até a Grécia Antiga, tal pensador estimula a reflexão sobre a historicidade de conceitos que, vez ou outra, acionamos para significar nossa própria contemporaneidade tecnológica.

Feenberg ainda lembra que, se atentarmos para a história das sociedades ocidentais, perceberemos que, pelo menos desde o século XVIII, a tecnologia se tornou "onipresente na vida cotidiana" e passou a ser "inquestionavelmente aceita, da mesma forma como o eram os costumes e mitos da sociedade tradicional anterior" (FEENBERG, 2003, p. 1). Com o movimento da "Ilustração Europeia", aos poucos foi se exigindo "que todos

os costumes e instituições se justificassem como úteis para a humanidade", o que, à época, contribuía para que a "ciência e a tecnologia" se tornassem as "bases para novas crenças [sociais]" (FEENBERG, 2003, p. 1). Ou seja, "poder-se-ia dizer que a racionalidade tecno-científica se tornou uma nova cultura" (FEENBERG, 2003, p. 1).

Na esfera dessa contextualização, como objeto de preocupação filosófica, a emergência da filosofia da tecnologia seria diretamente proporcional à crítica à expansão dos usos técnicos e do fortalecimento da crença cega nas tecnologias em diferentes sociedades do passado. Aclaremos com a seguinte citação:

> Na medida em que uma tal sociedade é tecnológica em suas bases, os assuntos que se levantam neste questionamento maior pertencem ao campo da Filosofia da Tecnologia. Precisamos entender a nós mesmos, hoje, em meio à tecnologia, mas o próprio conhecimento técnico não nos consegue ajudar. A Filosofia da Tecnologia faz parte da autoconsciência de uma sociedade como a nossa. Ela nos ensina a refletir sobre nossas supostas certezas, especificamente, sobre a racionalidade da modernidade. A importância desta perspectiva não pode ser subestimada (FEENBERG, 2003, p. 1-2).

Assim concebida, a filosofia da tecnologia pode ser considerada uma ramificação da filosofia da ciência, possuindo em comum com ela a preocupação de questionar fortemente o "pensamento racional baseado na observação empírica e no conhecimento da causalidade natural" (FEENBERG, 2003, p. 1).

Diante da não uniformidade do terreno, os aportes da filosofia da tecnologia com os quais dialogo se articulam às proposições teórico-metodológicas de dois importantes pensadores: Andrew Feenberg e Álvaro Vieira Pinto. Inspiro-me nas reflexões de ambos com a intenção de apurar o olhar lançado sobre minhas fontes de pesquisa, bem como interpretá-las à luz das contribuições de um campo de conhecimento cujo patrimônio epistemológico é bastante respeitável. Ao proceder dessa maneira, evito recorrer a estudos meramente episódicos concernentes ao *status quo* das tecnologias digitais nas globalizadas sociedades em que vivemos. Isso significa que procuro esquivar-me de publicações em que o pensar sobre tecnologias foi apenas uma oportunidade a mais: uma reflexão desprendida

de um empreendimento investigativo que efetivamente não perseguia um debate teórico-conceitual sobre tecnologia.

Dito isso, de Feenberg procuro fazer uso de suas expressivas contribuições teóricas ao campo da filosofia da tecnologia, especialmente suas reflexões a respeito do conceito de tecnologia (e termos correlatos, tais como técnica, artefato, determinismo tecnológico etc.). Dos escritos de Pinto também empresto reflexões em torno do conceito de tecnologia, bem como busco inspiração para aprofundar o debate sobre os cruzamentos entre educação e usos sociais das tecnologias, acompanhando as recomendações de Freitas (2006).

1.2.4 A crítica de Andrew Feenberg às filosofias deterministas, instrumentalistas e substantivistas da tecnologia

Feenberg (2003, p. 4) acredita que os estudos sobre filosofia da tecnologia remontam à Antiguidade, quando os gregos se colocaram a interpretar o "ser através do conceito de fabricação técnica". Segundo ele, isso pode ser sustentado se considerarmos a origem de dois termos conceitualmente complementares: 1) *poiesis*, a "atividade prática de fazer da qual os seres humanos se ocupam quando produzem algo", quando constroem um objeto qualquer ou usam da medicina para curar um doente, por exemplo; 2) *techne*, ou seja, o "conhecimento ou a disciplina que se associa com uma forma de *poiesis*" (FEENBERG, 2003, p. 2).

Para o autor, a *techne* pode ser compreendida como um "ancestral da tecnologia moderna", uma vez que cada *techne* inclui "um propósito e um significado para os artefatos cuja produção ela guia" (FEENBERG, 2003, p. 2).

Embora seja necessário valorizar o conhecimento dos gregos, o filósofo adverte-nos que eles nunca "tiveram a tecnologia em nosso sentido moderno". Conforme Feenberg (2003, p. 2), a "palavra *techne* está na origem das palavras modernas para técnica e tecnologia em todas as línguas ocidentais". Porém, quando confrontados nos seus contextos específicos, os termos possuem significados um pouco diferentes.

Da perspectiva desse pensador, nossas sociedades contemporâneas podem ser vistas como herdeiras da tradição moderna de pensar e produzir tecnologias, ainda que historicamente tributárias às noções gregas de técnica e tecnologia. Assim, cumpriria à filosofia da tecnologia o estudo de sociedades estruturadas sob o signo da modernidade, especialmente das bases tecnológicas dessas sociedades, sem perder de vista a historicidade

que as constituiu. Nesse sentido, Feenberg (2009, p. 167) posiciona-se nos domínios da "teoria crítica para tratar da tecnologia".

Procedendo a uma análise da história das noções de tecnologia em diferentes tempos e espaços, o autor explica que foi no contexto do século XVIII que o ideário tecnológico ocidental sofreu acentuadas transformações. Para ele, o conjunto de eventos sociointelectuais desse período estimulou a difusão do entendimento da tecnologia como algo "puramente instrumental, como livre de valores". Isto é, "para o senso comum moderno, meios e fins" pareciam ser "independentes uns dos outros" (FEENBERG, 2003, p. 5). As tecnologias supostamente não respondiam mais a propósitos sociais específicos, como se pensava no âmbito da *techne* grega.

Após refletir sobre os séculos XIX e XX da história da tecnologia na Europa, Feenberg (2003, p. 6) assim sistematizou os principais "tipos de debate nos quais os filósofos" contemporâneos da tecnologia estão engajados:

Quadro 2 – Principais tipos de debate tratados pelos estudiosos da filosofia da tecnologia

A tecnologia é	**Autônoma**	**Humanamente controlada**
Neutra (separação completa entre meios e fins)	**Determinismo** (por exemplo, a teoria da modernização)	**Instrumentalismo** (fé liberal no progresso)
Carregada de valores (meios formam um modo de vida que inclui fins)	**Substantivismo** (meios e fins ligados em sistemas)	**Teoria crítica** (escolha de sistemas de meios-fins alternativos)

Fonte: Feenberg (2003, p. 6)

No eixo vertical, o autor preocupou-se com a análise da relação entre as tecnologias e os valores a elas atribuídos. Assim, uma tecnologia qualquer pode ser entendida como neutra, por alguns filósofos, enquanto outros defenderão firmemente que ela é carregada de valores. O que diferenciaria ou aproximaria uma perspectiva da outra não seria o artefato em questão, mas os elementos mobilizados no processo de atribuição de seu sentido.

Em relação ao instrumentalismo ("ocupante da interseção entre o controle humano e a neutralidade de valores"), o autor ressalta que essa

tem sido a visão padrão de nossas sociedades. Para ele, o instrumentalismo associou-se ao ideário liberal e contenta-se com a defesa de que a tecnologia é "simplesmente uma ferramenta ou instrumento da espécie humana com os quais nós satisfazemos nossas necessidades" (FEENBERG, 2003, p. 6). É, desse modo, uma marca do suposto progresso da humanidade.

Para os deterministas, "a tecnologia não é controlada humanamente". Ao contrário disso, a tecnologia, por meio de seus vários meios de expressão social, controla os humanos, moldando a sociedade às exigências de eficiência, racionalidade e progresso. Assim, não é raro depararmos com deterministas que acreditam que as tecnologias representam o "avanço do conhecimento do mundo natural para servir às características universais de natureza humana, tais como as necessidades e faculdades básicas" da manutenção da vida no planeta (FEENBERG, 2003, p. 6-7).

Um exemplo pode ajudar a melhor conhecer a perspectiva determinista acerca das tecnologias. Segundo Feenberg (2009), fica muito difícil defender o determinismo como uma filosofia da tecnologia adequada, pois "ninguém consegue prever o futuro". Ele avança nessa crítica:

> As teorias deterministas são simplesmente o que chamamos em inglês "*just so story*" ["estória do por que é assim"]. Rudyard Kipling escreve essas estórias, todas se desenrolam assim: "por que as girafas têm pescoço comprido? Porque elas se esticam em direção às folhas mais altas e cada geração de girafas estica um pouco mais seu pescoço e, assim, elas acabaram como as vemos hoje". Você pode criar qualquer estória que quiser para mostrar porque [*sic*] as coisas têm que ser do modo como se tornaram. O determinismo é somente uma estória feita para mostrar porque [*sic*] as coisas têm que ser como são. Na realidade, há sempre escolhas e alternativas (FEENBERG, 2009, p. 167-168).

De modo semelhante se pensa o substantivismo. Para o filósofo, nesse tipo de filosofia da tecnologia, a "agência humana" é eliminada do centro do debate ("a tecnologia domina tudo") e fica parecendo que a "tecnologia tem sua própria lógica de desenvolvimento" (FEENBERG, 2009, p. 168). O substantivismo acaba encerrando-se no mapeamento do valor substantivo que as tecnologias assumem na sociedade, por vezes incorrendo na defesa do entendimento de que as tecnologias são neutras. Os seus valores seriam sempre decorrentes das relações nas quais as tecnologias se inserem, depois

de fabricadas e apropriadas por sujeitos individuais (pessoas) ou coletivos (instituições ou grupos de indivíduos). Conforme o autor,

> um valor substantivo [...] envolve um compromisso com uma concepção específica de uma vida boa. Se a tecnologia incorpora um valor substantivo, não é meramente instrumental e não pode ser usado a diferentes propósitos de indivíduos ou sociedades com ideias diferentes do bem. O uso da tecnologia para esse ou aquele propósito seria uma escolha de valor específica em si mesma, e não só uma forma mais eficiente de compreender um valor pré-existente de algum tipo (FEENBERG, 2003, p. 7).

De acordo com Feenberg, o filósofo do substantivismo mais conhecido é o alemão Martin Heidegger, que caracterizava a "modernidade [...] pelo triunfo da tecnologia sobre todos os outros valores" (FEENBERG, 2003, p. 8). Nesse entendimento, o próprio "ser" havia se transformado em "prática técnica". Diferentemente de uma imagem determinista da tecnologia (otimista e crente no progresso como sinônimo de evolução social), os teóricos do substantivismo costumam demonstrar como a tecnologia é ameaçadora e malévola, já que "uma vez libertada [...] torna-se cada vez mais imperialista, controlando cada domínio da vida social, um após o outro" (FEENBERG, 2003, p. 8).

O posicionamento considerado mais adequado ao trabalho no marco da filosofia da tecnologia desdobra-se, para Feenberg, dos domínios da teoria crítica:

> A teoria crítica reconhece as consequências catastróficas do desenvolvimento tecnológico ressaltadas pelo substantivismo, mas ainda vê uma promessa de maior liberdade na tecnologia. O problema não está na tecnologia como tal, senão em nosso fracasso até agora em inventar instituições apropriadas para exercer o controle humano dela. Mas, poderíamos adequar a tecnologia submetendo-a a um processo mais democrático no *design* e desenvolvimento (FEENBERG, 2003, p. 9).

A teoria crítica preocupa-se não apenas com o estudo dos valores "incorporados na tecnologia", mas também com a investigação de como e por que tais valores foram "socialmente especificados". Somente a promoção de

um debate nessa esfera poderá contribuir para que as tecnologias não sejam vistas meramente "como ferramentas, mas como estruturas para estilos de vida"; como fruto de escolhas que levam em conta diferentes objetivos e aspectos da mediação tecnológica do social. "A teoria crítica da tecnologia abre-nos a possibilidade de pensar esses tipos de escolhas e de submetê-las a controles mais democráticos" (FEENBERG, 2003, p. 10).

É interessante notar que a defesa da teoria crítica como espaço de excelência para a reflexão sobre tecnologia possui relação direta com o desejo de Feenberg de ver em marcha um "novo socialismo" em escala planetária. Em sua acepção, estamos diante de uma necessária "transformação cultural" do mundo e, para isso, talvez seja necessário retomarmos as "ideias de Marx e da Escola de Frankfurt" (CUPANI, 2004, p. 512). Esse seria um importante passo na direção de "interpretar o socialismo como não apenas uma questão política, ou uma etapa a ser alcançada mediante uma revolução", e sim como um catalisador capaz de acelerar a produção de uma nova sociedade (CUPANI, 2004, p. 512).

Pelo exposto até aqui, é inegável que as reflexões sugeridas por Feenberg são de elevada potência. Tanto pelo seu caráter revisionista de enfoques teóricos que perpassam pelo campo da filosofia da tecnologia quanto pela rigorosidade de suas proposições, sem dúvida as análises do autor podem subsidiar o adensamento de análises acerca de concepções de tecnologia que atravessam diferentes sociedades contemporâneas.

1.2.5 O conceito de tecnologia de Álvaro Vieira Pinto

Em livro bastante conhecido nos campos da Educação e da História, *O conceito de tecnologia*, Pinto assim caracterizou alguns de seus interesses acadêmicos: a "definição da técnica e da tecnologia" e sua relação com o "significado da máquina e dos maquinismos na perspectiva do homem que é o criador deles" (PINTO, 2005, p. 70).

Definindo-se como um filósofo de pensamento crítico e que se afastava de um intelectualismo simplista crente de que "nossa época se distingue das demais pela riqueza e portento das criações tecnológicas", Pinto (2005, p. 67) ocupou-se da análise dos juízos de valor ("significado social") atribuídos às tecnologias por diferentes sociedades ocidentais das décadas de 1950 e 1960, bem como por outras que existiram em períodos mais distantes (na Grécia Antiga, por exemplo).

Pinto acreditava que não seria prudente demonizar ou sacralizar as tecnologias e/ou seus usos sociais. Antes de tudo, precisamos questionar os "contextos históricos, culturais e sociais nos quais são produzidos e apropriados os conhecimentos científicos e tecnológicos", procurando restituir "ao campo da ação humana e das relações sociais a produção e apropriação das diversas técnicas e tecnologias, sob formas de artefatos, saberes e fazeres, práticas cotidianas e processos produtivos" (LIMA FILHO, 2007, p. 2). Como filósofo da tecnologia, Pinto era um "crítico contundente das abordagens deterministas que atribuem à tecnologia a condição de 'motor da história', destacando o caráter ideológico e hierarquizador dessas concepções" (LIMA FILHO, 2007, p. 2).

De acordo com Freitas (2005, p. 7), tal pensador era um leitor dos escritos de Karl Marx e "julgava ser conveniente adaptar algumas conclusões originadas na economia política marxiana" às "particularidades do Terceiro Mundo". Nessa esfera, o filósofo reconhecia como "válida a hipótese de que o mundo se apresenta ao existente humano como campo das ações possíveis. Estas se revelam mediante a ação específica sobre os objetos dispostos ao redor do homem, os quais podem ser tomados como utensílios" (FREITAS, 2005, p. 7). Assim, "estudar o trabalho e a tecnologia correspondia a investigar a cultura daqueles que têm acesso imediato à realidade" (FREITAS, 2005, p. 7).

Entre as principais preocupações de Pinto estava a crítica à "capacidade de maravilhamento" que as pessoas demonstravam diante do aumento produtivo de objetos eletrônicos cada vez mais complexos. Dizia ele que sua época estava imersa numa retórica tecnológica que parecia exigir aos indivíduos comuns "dar graças aos céus pela sorte de ter chegado a presente fase da história, onde tudo é melhor do que nos tempos antigos" (PINTO, 2005, p. 41). Para o autor, o cenário de ufanismo tecnológico era uma "cobertura moral" que as "camadas superiores" da "civilização técnica" inculcavam nas pessoas, fazendo-as crer que desfrutavam de benefícios e serviços nunca antes "prestados à humanidade" (PINTO, 2005, p. 41). Por isso, Pinto afirmava que os filósofos da tecnologia deveriam

> denunciar o lado secreto, maligno do endeusamento da tecnologia, aquele que visa unicamente a fortalecer ideologicamente os interesses dos criadores do saber atual, a fim de conservá-lo no papel de instrumento de domínio e espoliação econômica da maior parte da humanidade, levada a trabalhar para as camadas altas dos povos senhoriais sob a falsa e emoliente impressão de

> estar participando, na única forma em que lhe é possível, da promoção do progresso em nosso tempo (PINTO, 2005, p. 44).

Para ele, a ação de maravilhar-se com a criação de objetos não é "apenas histórica, mas tem fundamento na constituição da sociedade" (PINTO, 2005, p. 39). Logo, não faz sentido propalarmos a expressão "era tecnológica" para qualificar e diferenciar a nossa contemporaneidade em relação a outros espaços-tempos, visto que a humanidade "sempre agiu no sentido uniforme de solucionar a contradição existencial com a natureza", configurando a "realidade social" como lugar de "produções técnicas" de toda ordem (PINTO, 2005, p. 63). Alerta o autor:

> Atualmente [anos 1960] o que excita espanto e entusiasmo é o conjunto dos objetos e procedimentos artificiais que nos cercam. Daí a fácil conversão dessa atitude em ideologia. Mas, se por um lado tal se dá, por outro, o preço da manutenção desse entusiasmo está na constante substituição dos objetos, máquinas, engenhos, fatos e conhecimentos que o determinam. O desenvolvimento acelerado das forças produtivas impõe, a título de consequência, não apenas o desgaste da admiração motivada por um engenho ou um feito definido, rapidamente tornados caducos, insensibilizantes, por efeito do que se pode chamar a queda na naturalidade, mas o encurtamento do prazo durante o qual uma realização técnica, por mais engenhosa e repleta de saber que seja, permanece capaz de suscitar pasmo e maravilhamento. Nada documenta melhor esta asserção do que o acontecimento destes dias, quando a humanidade, depois de maravilhar-se com a primeira descida do homem na Lua, somente passados quatro meses dessa façanha, inconcebível para incontáveis gerações precedentes, manifesta quase total indiferença com a repetição da mesma viagem espacial, embora em condições talvez tecnicamente mais admiráveis. Quatro meses apenas foram suficientes para desgastar nossa capacidade de nos maravilhar com essa surpreendente conquista da ciência e da técnica. É que já agora consideramos natural essa proeza e somente algo ainda inteiramente novo, que por enquanto nos pareça irrealizável, poderá surpreender-nos (PINTO, 2005, p. 38).

Na filosofia da tecnologia sugerida por Pinto, o entrelaçamento das noções de técnica e tecnologia possui grande destaque. De sua perspectiva, no centro do universo, encontra-se o ser humano, condicionado por múltiplas e complexas "relações de trabalho"[4] e pelo curso ininterrupto dos eventos históricos. Nesses domínios, a técnica – compreendida no âmbito do "pensamento dialético" – expressa-se como um "modo de fazer", como uma ordenação em série, como uma prática feita em função do "fim a alcançar", do "produto a fabricar" (PINTO, 2005, p. 136). Em suas palavras:

> A técnica, de qualquer tipo, constitui uma propriedade inerente à ação humana sobre o mundo e exprime por essência a qualidade do homem, como o ser vivo, único em todo o processo biológico, que se apodera subjetivamente das conexões lógicas existentes entre os corpos e os fatos da realidade e as transfere, por invenção e construção, para outros corpos, as máquinas, graças aos quais vai alterar a natureza, com uma capacidade de ação imensamente superior à que caberia aos seus instrumentos inatos, os membros de que é dotado (PINTO, 2005, p. 136-137).

Por sua vez, a tecnologia também evidencia a centralidade da ação humana sobre o mundo, que, por sua vez, é igualmente estruturado não apenas pela história e pelo trabalho, mas pela ideologia. Para o autor, a tecnologia manifesta-se por meio de quatro "significados principais". O primeiro é de ordem etimológica (como "a ciência, o estudo, a discussão da técnica"). O segundo diz respeito à redução e/ou equivalência semântica entre tecnologia e técnica. No terceiro, a tecnologia é definida como o "conjunto de todas as técnicas de que dispõe uma determinada sociedade, em qualquer fase histórica de seu desenvolvimento". E, finalmente, a tecnologia como forma de expressão social das "ideologias da técnica", ou seja, como "ideologização da técnica" (PINTO, 2005, p. 355).

Foi a atenção dada aos significados sociais da tecnologia que fez com que Pinto (2005, p. 330) sugerisse "acabar com a superstição messiânica da técnica", destituindo-a de seu reinado para revelar "o caráter ideológico do

[4] Cumpre salientar que, embora Pinto se mantivesse "à distância do conceito de classe social", quando "escrevia trabalho, na maioria das vezes estava se referindo a quem trabalhava". Ou seja, ele aludia às pessoas que "operavam o mundo", à sociedade na qual viviam (FREITAS, 2005, p. 9).

conceito de tecnologia". Interessa observar que as formas de ideologização da técnica não se limitam, muito menos se resumem ou são meramente equivalentes, às interpretações construídas por pessoas comuns no exercício de suas relações com o mundo social.

Pinto ainda salienta que muitos teóricos da tecnologia estavam implicados em visões turvas acerca das imbricações entre história, ideologia e tecnologia, visões estas que propagavam perspectivas teóricas que esvaziavam as possibilidades de futuro em função das contingências do presente. Diz ele:

> A falta de visão histórica, notada na expressão dos contemporâneos, supõe a ausência do dia seguinte, a sacralização do presente imobilizado, o desejo de esconjurar as transformações perturbadoras do Estado existente. Neste sentido, há realmente uma variante original na mentalidade ingênua da maioria dos atuais teóricos da tecnologia. Não conseguindo entravar um progresso impetuoso operado em todos os terrenos, tendo por correlato o inevitável esclarecimento da consciência das massas, adotam outra estratégia. Em vez de negar o futuro, ou de ignorá-lo, domesticam-no de antemão, descrevendo-o com excesso de maravilhosos detalhes, todos produtos da imaginação, no visível intento de apresentá-lo segundo lhes convém. O futuro deixa de ser ameaçador, perde o caráter de incógnita, não traz consigo qualquer mudança substancial no *status* dos grupos dirigentes, mas apenas se refere a realizações cada vez mais portentosas na conquista das forças naturais, como o que mais fortalecida e meritória aparece a sociedade atual, capaz de promovê-lo (PINTO, 2005, p. 40).

Como se nota, as reflexões de Pinto são poderosas e culminam na oferta de um arsenal de conceitos capaz de prover o aprofundamento de análises acerca dos termos *técnica* e *tecnologia*. A respeito desse assunto, Freitas (2005, p. 17-18) ressalta:

> O retorno empreendido [...] às origens das palavras técnicas e tecnologia, acompanhado da análise das sucessivas reapropriações dos conceitos, análise essa sempre feita "por dentro" e com familiaridade com inúmeros clássicos

> da filosofia, não deve sugerir um manual de história do uso de um conceito. Embora esbanje conhecimento, a intenção do autor não é filológica, mas sim, como fazem as tecelãs, um gesto de organização dos fios com os quais o desenho de sua vida ganhou feição definitiva.

De minha perspectiva, os debates promovidos por Pinto estimulam a construção de bases teóricas mais sólidas, bem como subsidiam discussões rigorosas nos domínios da filosofia da tecnologia. Nessa direção, as digressões do autor são importantes contribuições para interrogarmos certos aspectos conceituais que subjazem à noção de tecnologia nas fontes analisadas neste livro.

1.3 AS FONTES, OS INSTRUMENTOS E OS PROCEDIMENTOS

De início, as fontes da pesquisa que deu origem a este livro constituíram-se pela literatura científica atinente ao objeto de estudo apresentado nas páginas anteriores. Sendo assim, o trabalho começou pelo levantamento de livros e artigos pertinentes às escolhas de investigação. Além da consulta a *sites* de bibliotecas universitárias a que possuímos acesso físico – Universidade de Barcelona, Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc) e Universidade da Região de Joinville (Univille) –, também pesquisei na Biblioteca Virtual da OCDE, no Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e em outras bases de dados nacionais e internacionais (EBSCO, Education Resources Information Center – ERIC – e ResearchGate). Uma vez finalizada tal busca, os textos que considerei essenciais à pesquisa foram organizados em pastas digitais de acordo com suas temáticas acadêmicas: OCDE e educação, filosofia da tecnologia, realismo crítico, entre outras.

Após esse procedimento, elaborei uma ficha de leitura com o objetivo de coletar e sistematizar as principais reflexões de cada texto. No ato do preenchimento das fichas, privilegiei o registro de excertos que, por seu potencial analítico, poderiam ser acionados para a produção da escrita. A seguir, no quadro 3, compartilho a ficha que utilizei.

Quadro 3 – Ficha de leitura utilizada na primeira fase da pesquisa

Referência		
Legenda	**Citação**	**Pertinência à tese**
"..." = citações literais da obra. [...] = supressão de um trecho da citação, sem a perda da ideia geral do parágrafo. [ ] = comentários. p. = indicação da página de onde a citação foi extraída.		

Fonte: Acervo do autor (2016)

Vencido esse momento introdutório, envidei esforços no sentido de encontrar teses e dissertações que poderiam contribuir para o enfrentamento das complexidades teórico-metodológicas de meu objeto de estudo. Nessa seara, consultei dois repositórios públicos de trabalhos acadêmicos monoautorais: o Banco de Teses e Dissertações da Capes (http://bancodeteses.capes.gov.br) e a Biblioteca Brasileira de Teses e Dissertações (http://bdtd.ibict.br). A última consulta a essas bases de dados foi realizada em março de 2017. Levando em conta as palavras-chave que empreguei, o quadro 4 apresenta os resultados quantitativos da consulta.

Quadro 4 – Resultados quantitativos da busca de teses e dissertações no BTD/Capes e BBTD

Palavras-chave	Quantidade de teses e dissertações	Trabalhos considerados pertinentes à tese
Discurso multilateral e educação	9	2
Filosofia de tecnologia	11	1
OCDE	1.059	20
OCDE e tecnologia	15	1
Pisa	101	4
Política educacional e tecnologia	376	1
Realismo crítico e educação	11	1
Total geral	**1.582**	**30**

Legenda: BTD – Banco de Teses e Dissertações; Capes – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior; BBTD – Biblioteca Brasileira de Teses e Dissertações; OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico; Pisa – Programme for International Student Assessment
Fonte: Acervo do autor (2017)

O número de teses e dissertações que considerei pertinente ao meu trabalho investigativo não foi elevado. Se classificadas de acordo com a sua natureza acadêmica, contam-se 16 dissertações e 14 teses. Além disso, considerando o objeto de estudo, a problematização e a periodização construída, não encontrei nenhum trabalho acadêmico similar ao meu. Talvez o estudo que mais se aproxime das reflexões que proponho seja a tese de Costa (2011). Com base em referenciais teórico-metodológicos da análise cognitiva das políticas educacionais, em seu capítulo 2 a autora mapeia alguns dos atores, das redes e das estruturas envolvidas com a produção, regulação e difusão global do Programme for International Student Assessment, o Pisa[5]. Com menor grau de profundidade, a dissertação de Simas Filho (2012) também foi vista como relevante para a minha investigação, uma vez que, no seu terceiro capítulo, o autor promove uma discussão sobre as condições de produção do Pisa, orientando-se pela análise do discurso segundo os aportes sugeridos por Michel Pêcheux e Eni Orlandi.

No que tange ao período construído para pesquisa (1960-1992), entre aqueles 30 trabalhos, oito pareceram-me relevantes. Ao tratar do presente da OCDE, à sua maneira e com diferentes níveis de aprofundamento, seis dissertações buscaram dar densidade histórica às análises, mediante uma reflexão sobre a constituição da instituição quando do término da Segunda Guerra Mundial e pontuando suas mudanças estruturais no começo da década de 1960. São interessantes nessa direção os estudos de Ferreira (2011), Alle (2012), Pessina (2012), Zingler (2012), Bernussi (2014) e Claumann (2015).

Embora não abordem diretamente a história da OCDE, as teses de doutorado de Leher (1998) e Pereira (2009) também foram importantes referências. Apresentando uma rigorosa discussão histórica, ambos investigaram o papel educacional, político, intelectual e econômico-financeiro do Banco Mundial ao longo do século XX, debruçando-se sobre eventos conexos aos que examino nos próximos capítulos.

O saldo da apreciação das teses e dissertações foi o acréscimo de conhecimento a respeito de termos caros à discussão que procuro desenvolver nos próximos capítulos, nomeadamente: inovação educacional; mercado da educação; redes de influência; regulação educacional.

Ainda a respeito dos trabalhos acadêmicos de referência, vale a pena mencionar a monografia de Denis Fontes de Souza Pinto (2000). Lançando

[5] Segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), em português Pisa poderia ser traduzido como "Programa Internacional de Avaliação de Estudantes" (INEP, 2017).

mão de sua experiência laboral na Embaixada do Brasil em Paris, o autor procurou detalhar o funcionamento da OCDE com a intenção de "contribuir para um melhor conhecimento da Organização" e "subsidiar a identificação" dos interesses brasileiros no "processo de aproximação" à instituição (PINTO, 2000, p. 7). Além disso, "tendo em vista a escassez de publicações sobre a operação dos comitês da Organização", Pinto (2000, p. 9) buscou "aportar uma contribuição para a melhor instrumentalização da política brasileira", centrando suas análises em "depoimentos colhidos de diferentes fontes, assim como da consulta a fontes primárias" de natureza diversa (relatórios, discursos de políticos e gestores, manuais de gestão etc.).

Ainda que a monografia conte com um primeiro capítulo no qual Pinto (2000) fez um relato acerca da história da OCDE no século XX (assumindo a fundação da Organisation for European Economic Co-operation, nos anos 1940, como ponto de partida), a sua discussão sobre "o processo interno de decisão", suas "características e evolução" surge apenas no segundo capítulo, com pouca profundidade e limitando-se a uma reflexão factual e descritiva concernente ao funcionamento de algumas das instâncias administrativas da organização.

Ademais, a continuidade da coleta de fontes foi realizada assumindo uma postura de pesquisa intensiva, fundamentada nos aportes do realismo crítico. De acordo com o que apresentei, a pesquisa intensiva afirma que os pesquisadores nunca iniciam do ponto zero; que não há receitas metodológicas prontas nem acabadas esperando para serem copiadas; que necessitamos analisar a fundo os significados subjetivos das coisas no mundo, especialmente por que e como essas coisas ocorrem em contextos específicos. Para tanto, faz-se imprescindível identificar os mecanismos operatórios que levam à configuração das complexas redes subjacentes aos eventos selecionados para pesquisa, perscrutando suas formas de estruturação e seus exercícios concretos.

Levar adiante essa perspectiva intensiva somente foi possível graças a uma pesquisa documental realizada na sede da OECD Library & Archives (figura 4), em Paris. Tal pesquisa foi desenvolvida no âmbito do Programa de Doutorado Sanduíche no Exterior (PDSE) da Capes, realizado de agosto de 2015 a julho de 2016, no Grupo de Pesquisa Esbrina/Subjectividades, Visualidades y Entornos Educativos Contemporáneos, coordenado pela Profa. Dra. Juana María Sancho, da Universidade de Barcelona, na Catalunha (https://esbrina.eu/).

Figura 4 – Entrada principal da sede da OECD Library & Archives

Fonte: OECD (2012)

Por pesquisa documental, compreendo aquela que vai em busca de e utiliza para reflexão fontes custodiadas em acervos de natureza diversa (arquivos históricos, centros de documentação, escolas, sindicatos, empresas, igrejas, bibliotecas, entre outros). Nesse tipo de investigação, é comum examinar fontes de "primeira mão", ou seja, documentos primários que ainda não passaram por um tratamento analítico muito elaborado e que poderão ser, "de acordo com os objetivos da pesquisa", intencionalmente selecionados ou desprezados pelo investigador (GIL, 2008, p. 62).

Segundo Fonseca (2002, p. 32), a pesquisa documental costuma recorrer a "fontes diversificadas e dispersas [...], tais como: tabelas estatísticas, jornais,

revistas, relatórios, documentos oficiais, cartas, filmes, fotografias, pinturas, tapeçarias, relatórios de empresas, vídeos de programas de televisão etc.". Por estimular a apropriação de documentos "contemporâneos ou retrospectivos", esse tipo de procedimento "tem sido largamente utilizado nas ciências sociais, na investigação histórica, a fim de descrever/comparar fatos sociais, estabelecendo suas características ou tendências" (PÁDUA, 1997, p. 62).

O desenvolvimento da investigação na perspectiva da pesquisa documental fez emergir uma série de complexidades. A primeira: a consulta às fontes que desejávamos foi discutida ao longo de um considerável período de interação com a equipe técnica da OECD Library & Archives. Conforme requerido pela organização, tive de preencher e enviar um formulário contendo as seguintes informações: tema e objetivos da pesquisa; especificação das fontes que intencionava examinar; indicação do nome e do número de telefone de dois pesquisadores que, eventualmente, poderiam fornecer mais detalhes sobre a minha pesquisa[6]. Depois do envio do formulário, foram trocadas mais de 20 mensagens de *e-mail* até conseguir acesso à documentação solicitada. Após superar as intempéries de um inesperado reagendamento por parte da OCDE, meu efetivo acesso às fontes ocorreu no mês de maio de 2016.

De igual modo, fisicamente ingressar no acervo da OECD Library & Archives também não foi tarefa fácil. Fez-se necessário transpassar uma barreira de proteção estrategicamente disposta no começo da quadra que abriga a sede da organização, apresentar-se à equipe de funcionários da divisão de segurança da instituição, atravessar um detector de metais, ter a documentação conferida em duas recepções diferentes, entrar num elevador e descer dois andares abaixo do nível da Rua André Pascal para, então, acessar a sala destinada ao atendimento dos consulentes. Dito de maneira mais clara, a qualquer momento, e por qualquer razão alheia à minha vontade, poderia ter sido negado o meu acesso às instalações da sede da OCDE e, consequentemente, à documentação que solicitei por meio daquele formulário.

No interior do acervo, a equipe técnica da OECD Library & Archives disponibilizou uma estação de trabalho equipada com um computador e um leitor de documentos microfilmados, exatamente igual à apresentada na figura 5.

[6] O referido formulário pode ser acessado em: https://www.oecd.org/general/oecdarchives.htm.

Figura 5 – Estação de trabalho disponibilizada aos consulentes do acervo custodiado pela OECD Library & Archives

Fonte: OECD Archives (2016)

É interessante observar que a instituição não me oportunizou interagir com documentos conservados no próprio suporte em que foram criados (por exemplo, o exame rosto a rosto de um relatório datado dos anos 1960 e suportado em papel). Obrigatoriamente, toda a consulta ao acervo foi restrita às versões digitais das fontes. Em relação a tal forma de apreciação das fontes, é bom dizer que encontrei indícios suficientes para crer que os documentos pesquisados foram, de fato, criados em determinado passado da OCDE, bem como intencionalmente perenizados pela instituição, muito embora a materialidade desses documentos fosse evidente apenas na tela de um computador.

Grande parte da documentação coletada na OECD Library & Archives constituiu-se de *draft documents*, ou seja, documentos institucionais que, à época de sua criação, ainda não tinham sido consolidados nos diversos fóruns da organização. Por isso, não são considerados documentos prontos ou acabados, sendo raramente tornados de conhecimento público. No seu contexto de produção, tal documentação foi classificada como de acesso

restrito, limitando-se a circular somente entre as pessoas e os setores da OCDE envolvidos com o registrado em seus conteúdos.

Também a esse respeito é importante salientar que não foi possível consultar um conjunto de documentos classificados como confidenciais. Ao que tudo indica, os *confidential documents* possuem informações sigilosas sobre a dinâmica de funcionamento administrativo e tomada de decisão dentro da OCDE. Ao menos por enquanto, tais fontes são acessíveis apenas a um grupo seleto de pessoas e instituições.

É difícil dimensionar com precisão o volume de documentos que pesquisei na OECD Library & Archives. Em termos quantitativos, coletaram-se 276 arquivos digitais, perfazendo 30 *gigabytes* de dados. Para a elaboração deste livro, foi selecionado para análise o total de 82 documentos textuais, conforme listado no apêndice A. Trata-se de documentos redigidos em língua inglesa e/ou francesa, por diferentes setores, agentes e instituições vinculados à OCDE, bem como circunscritos ao período de 1960 a 1992[7].

Após exame preliminar, tais documentos foram classificados levando em conta a pertinência de seu conteúdo. A tarefa de classificar a documentação, organizando-a num quadro de referência para futura análise, não é nada óbvia, tampouco neutra. Ciente disso, ao longo desse processo, procurei não perder de vista a problematização nem os objetivos construídos para o desenvolvimento de minha investigação.

Em seguida, todos os documentos foram organizados em ordem cronológica (do mais antigo para o mais recente) e sistematizados quanto a sua espécie[8], passando a configurar o que denominei de Núcleo Documental Estruturante das Reflexões.

No quadro 5 apresento informações sobre a composição desse núcleo documental.

[7] Além dos documentos coletados na sede da OECD Library & Archives, também analisei um conjunto variado de fontes disponíveis no *site* da OCDE (http://www.oecd.org/). Todos os documentos extraídos dessa página estão listados na seção "Documentos coletados no *website* da OCDE", no item Referências.

[8] Trata-se das divisões de gêneros documentais por seu formato (ata, memorando, reportagem de imprensa periódica etc.).

Quadro 5 – Núcleo documental estruturante das reflexões presentes neste livro

Espécie	Quantidade
Agenda de trabalho	8
Comunicação interna	6
Documento para discussão	3
Listagem	1
Notícia de periódico interno	1
Ofício	1
Projeto	2
Relatório	60
Total = 82	

Fonte: Acervo do autor (2016)

Depois de organizados, os documentos integrantes do referido núcleo foram examinados com base em uma ficha de análise. A elaboração desse instrumento tomou como referência a problematização de minha pesquisa e as indicações teórico-metodológicas do realismo crítico. Por intermédio dessa ficha, perquiri a documentação coletada fazendo uso de termos caros à pesquisa intensiva (tais como eventos, estruturas, mecanismos, relações, poderes, funcionamento, circulação etc.). Em continuidade, socializo a ficha que utilizei no fazer de minha investigação (quadro 6).

Quadro 6 – Ficha de análise utilizada para interrogar as fontes integrantes do núcleo documental estruturante deste livro

Item	Detalhamento	
Data/período		
Título completo		
Espécie documental	( ) Agenda de trabalho ( ) Documento para discussão ( ) Notícia de periódico interno ( ) Projeto ( ) Outra:	( ) Comunicação interna ( ) Listagem ( ) Ofício ( ) Relatório
Consulta	( ) Livre ( ) Confidencial	( ) Restrita ( ) Outra: _____
Idioma de produção	( ) Francês ( ) Outro: _____	( ) Inglês
Número de folhas		

Continua...

Continuação do quadro 6

Item	Detalhamento	
Assunto(s) (listar em ordem de importância, segundo o conteúdo do documento)	1) 3)	2) 4)
Destinatário(s)	Empresa(s): Pessoa(s): ( ) Outro: _____	Entidade(s): País(es):
Produtor(es) interno(s)	Pessoa(s): Setor(es):	
Produtor(es) externo(s)	Empresa(s): Pessoa(s): ONG:	Entidade(s): País(es): ( ) Outro: _____
Circulação interna	O documento foi enviado para qual(is): Pessoa(s): Setor(es):	
Esferas de circulação externa	O documento foi enviado para qual(is): Empresa(s): Pessoa(s): ONG(s):	Entidade(s): País(es): ( ) Outro: _____
Pessoa(s) envolvida(s) com a produção do documento	Nome: Cargo/função: Setor:	
Descrição da concepção de tecnologia		
Articulação entre educação e tecnologia	( ) Não ( ) Sim Qual(is)? Descrever:	
Construção de consenso(s)	( ) Não ( ) Sim Qual(is)?	
Estratégia(s) de construção do consenso	Descrever quanto à forma:	
Mecanismo(s) de convencimento interno	Descrever o(s) instrumento(s) utilizados no processo de convencimento:	
Poder(es) acionado(s) para construir o consenso	Descrever no âmbito da estrutura da OCDE: Descrever os poderes externos à estrutura da OCDE:	
Se não houve consenso...	Descrever a matéria em divergência:	
Se não houve consenso...	Descrever os argumentos divergentes:	
Se não houve consenso...	Descrever a(s) estratégia(s) frustrada(s):	
Descrever a relação do documento analisado com outras fontes primárias da pesquisa		

ONG: organização não governamental
Fonte: Acervo do autor (2016)

Destarte, nesta seção fiz um esforço no sentido de apresentar as fontes, os instrumentos e os procedimentos empregados ao longo da pesquisa que deu origem às páginas deste livro. Sem entrar em novos pormenores, o que mencionei até aqui tinha como expectativa caracterizar os percursos teóricos e metodológicos da investigação. Daqui em diante, a intenção será socializar os principais resultados alcançados em minha pesquisa. Como não poderia deixar de ser, começo com a construção de um panorama histórico sobre a OCDE.

CAPÍTULO II

UM PANORAMA SOBRE A OCDE

Em seu trabalho, Lemos (2014) chamou atenção para o fato de que muitos estudos sobre a "ação da OCDE na formulação de políticas públicas de educação dos países-membros da Organização" não possuem uma "abordagem longitudinal que inclua todo o período de existência da Organização" (LEMOS, 2014, p. 2). Segundo o autor, até os anos 1990, "nem sequer encontramos referências a estudos com tais objetivos", excetuando-se o livro publicado por Papadopoulos (1994), um dos antigos diretores da área educacional dessa instituição (LEMOS, 2014, p. 2).

Claumann (2015) chegou a uma conclusão semelhante em seu trabalho. Para o pesquisador, a "OCDE recebeu pouca atenção da academia, principalmente quando comparada com outras organizações internacionais, como o FMI e o Banco Mundial" (CLAUMANN, 2015, p. 99). De acordo com ele,

> apesar da óbvia importância da OCDE, diante de sua abrangência global e relevância em uma diversidade de tópicos sujeitos a formulação de políticas públicas, são poucas as análises, mesmo entre a literatura estrangeira, que procuram explicar como a Organização exerce influência (CLAUMANN, 2015, p. 99).

Em face dessas constatações, no presente capítulo, além de apresentar um panorama sobre a estrutura e o funcionamento administrativo da OCDE, construo uma historiografia centrada na reflexão sobre a trajetória da instituição ao longo do período compreendido entre 1960 e 1992, recuando e avançando nessa temporalidade quando pertinente ao fortalecimento da discussão. Tento situar a emergência e o lugar ocupado pela educação na história da organização, bem como discutir as relações de força que fizeram com que a OCDE assumisse determinados enunciados a respeito do cruzamento

entre educação e tecnologia quando da fabricação de noções de inovação educacional consideradas de seu interesse.

Com a intenção de ser empiricamente rigoroso, durante o desenvolvimento dessa empreitada optei por construir uma base documental robusta e diversificada. Num primeiro momento, recorro a bibliografias que dizem respeito aos assuntos sobre os quais reflito. Em continuidade, na segunda metade do capítulo, minhas análises estão fundamentadas no exame minucioso das fontes primárias listadas no apêndice A.

No conjunto das próximas páginas, procuro evitar a repetição de debates teórico-metodológicos manifestados em itens anteriores. No que tange à filosofia da tecnologia, cumpre dizer que tento operar suas premissas de maneira orgânica à problemática e aos objetivos da investigação. Em nenhum momento da escrita perdi de vista termos como instrumentalista, determinista ou substantivista ao refletir sobre como e por que a OCDE historicamente estimulou seus Estados associados a aproximarem entre si os termos educação e tecnologia.

Procedo de maneira similar em relação ao realismo crítico. Constructos como real, realidade, intransitividade dos objetos de conhecimento, mecanismos, eventos, processos, pesquisa intensiva, entre outros, animam as páginas que se seguem. No entanto, a bem da verdade, eles já foram apreciados em detalhes no capítulo anterior. Doravante o que tento sustentar é uma distensão do realismo crítico no meu próprio pensar.

Seguimos, então, com uma caracterização da OCDE.

2.1 A OCDE: COMPOSIÇÃO, ESTRUTURA E FUNCIONAMENTO ADMINISTRATIVO

Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico: no Brasil, nominar a OCDE dessa maneira parece resolver qualquer debate sobre qual seria a melhor tradução para o nome oficial da instituição, porém esse é um assunto complexo que não se encerra por aí.

Segundo Alle (2012), o tratado de criação oficial da OCDE[1] foi originalmente escrito nas línguas inglesa e francesa, fixando o nome

[1] Trata-se da *Convention on the Organisation for Economic Co-operation and Development* (OECD, 1960), disponível no seguinte endereço eletrônico: http://www.oecd.org/general/conventionontheorganisationforeconomicco-operationanddevelopment.htm. Acesso em: 11 jan. 2017.

da instituição da seguinte maneira: l'Organisation de Coopération et de Développement Économiques e Organisation for Economic Co-operation and Development. Embora Portugal seja um Estado-membro da entidade desde 1961, ainda hoje não há tradução oficial do tratado para a língua portuguesa.

Também a respeito disso, Alle (2012) destaca: a "tradução mais literal do francês é apenas uma, mas do nome em inglês não. Do francês, a expressão *l'Organisation de Coopération et de Développement Économiques*, aparentemente, só poderia resultar em Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômicos" (ALLE, 2012, p. 18). Já em relação ao inglês, *Organisation for Economic Co-operation and Development* "poderia ser traduzido como Organização para a Cooperação Econômica e Desenvolvimento ou Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômicos" (ALLE, 2012, p. 18). Assim, "a maior diferença [...] residiria em saber a que o termo econômico se refere" (ALLE, 2012, p. 18).

Nas relações internacionais com a OCDE, o governo brasileiro produziu uma multiplicidade de nomenclaturas, mormente em textos normativos oficiais, muitos dos quais foram redigidos com a própria colaboração da organização:

> Na Convenção sobre o Combate da Corrupção de Funcionários Públicos Estrangeiros em Transações Comerciais Internacionais (Decreto Legislativo n.º 125/2000 e Decreto n.º 78/2000), utilizou Organização para a Cooperação Econômica e o Desenvolvimento, ao passo que no Decreto Legislativo n.º 33/1998 (Comitê do Carvão e do Aço) referiu-se à Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico. Já na Resolução n.º 01/2007, do PCN Brasileiro [Ponto de Contato Nacional], instalado na estrutura do Ministério da Fazenda, a organização é referida como Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico, expressão antes utilizada pela Portaria n.º 92, de 12 de maio de 2003, que aprovou a criação do PCN (ALLE, 2012, p. 17-18).

Seja como for, "a tradução que se mostra mais sedimentada [...] não leva o econômico ao plural, sem, contudo, evidenciar a que o termo econômico se refere, mas indicando fazer alusão ao desenvolvimento" (ALLE, 2012, p. 18). Logo, em documentos de natureza diversa (governamentais, acadêmicos, notícias da imprensa etc.) foi sendo historicamente disseminado o epíteto

"Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico" (ALLE, 2012, p. 18). É, pois, essa forma de nominar a instituição que considero mais apropriada e, portanto, é a que emprego neste livro.

No que concerne ao seu mandato, a OCDE compreende-se como uma instituição voltada à "promoção de políticas que melhorem a economia e o bem-estar social das pessoas em todo o mundo" (OECD, 2016a). Nessa direção, fixa como "fio condutor" de seu trabalho o "compromisso comum com as economias de mercado apoiadas por instituições democráticas e centradas no bem-estar de todos os cidadãos" (OECD, 2016a). Então, a instituição autodefine-se como um "fórum no qual os governos podem trabalhar juntos para compartilhar experiências e buscar soluções para problemas comuns" (OECD, 2016a).

Em suas próprias palavras, a OCDE procura

> trabalhar com os governos para entender o que guia as mudanças econômica, social e ambiental. Nós mensuramos a produtividade e os fluxos globais de comércio e investimento. Nós analisamos e comparamos dados para prever tendências futuras. Nós estabelecemos padrões internacionais sobre um amplo conjunto de tópicos, da agricultura aos impostos para a segurança de produtos químicos (OECD, 2016a).

A organização também acredita ser de sua alçada "tornar a vida mais difícil para terroristas, sonegadores de impostos, empresários desonestos e outros cujas ações minam [a construção de] uma sociedade mais justa e aberta" (OECD, 2016a).

Ao longo de seus mais de 50 anos de existência, a organização atuou de maneira a promover ajuda a governos nos seguintes âmbitos:

- Restaurar a confiança nos mercados e nas instituições que os fazem funcionar;
- Restabelecer finanças públicas saudáveis como uma base para o futuro crescimento econômico sustentável;
- Estimular e apoiar novas fontes de crescimento por meio da inovação, de estratégias ambientalmente corretas de "crescimento verde" e do desenvolvimento das economias emergentes;
- Assegurar que pessoas de todas as idades possam desenvolver habilidades para trabalhar de maneira produtiva e satisfatória nos empregos do amanhã (OECD, 2017i).

Para além disso, conforme expus na introdução, a OCDE é herdeira e depositária da OEEC, uma entidade criada em 1948 para servir de apoio à coordenação das ações do Plano Marshall na Europa. Formalmente, a finalidade da OEEC era "promover o desenvolvimento das economias europeias e o pleno aproveitamento das potencialidades das mesmas, de forma a aumentar a produção e a restaurar e manter a sua estabilidade" (LEMOS, 2014, p. 76). Entre outras coisas, a OEEC legou à OCDE uma "estrutura orgânica idêntica", "bens e serviços" que lhe eram próprios e uma "carteira com 18 Estados associados"[2] (CAMPOS, 2006, p. 65).

Do ponto de vista jurídico, a OCDE é considerada uma organização internacional. De acordo com Alle (2012), já foram construídas diversas conceituações a respeito do termo *organização internacional*, no entanto ainda hoje seguimos sem uma definição que dê conta suficientemente da complexidade dele.

Para o autor, a Convenção de Viena sobre o Direito dos Tratados, realizada em 23 de maio de 1969, pode ser considerada um marcador importante para a caracterização jurídica das organizações internacionais[3]. O artigo 1.º, alínea "i", do documento resultante da convenção registra que uma "organização internacional significa uma organização intergovernamental" (ALLE, 2012, p. 28). Enfatiza ainda que há "dois aspectos fundamentais na definição de uma OI [organização internacional]: o fundamento convencional e a natureza institucional" (ALLE, 2012, p. 28).

Segundo o jurista Bettati (1998), uma organização internacional é um ente com "personalidade jurídica internacional que lhe confere a qualidade de sujeito do Direito Internacional Público" (BETTATI, 1998, p. 33). Grosso modo, essa personalidade jurídica é "um efeito de tratado", uma vez que é "constituída por esse tipo de instrumento" (ALLE, 2012, p. 28).

Embora se trate de organizações singulares e com um processo de institucionalização contextual, as organizações internacionais não são criadas por meio de "ato interno de um Estado, tampouco de um ato individual e isolado" dele (ALLE, 2012, p. 31). A constituição de qualquer organização

[2] Quando de sua constituição, a OEEC era integrada por: Áustria, Bélgica, Dinamarca, França, Grécia, Islândia, Irlanda, Itália, Luxemburgo, Holanda, Noruega, Portugal, Suécia, Suíça, Turquia, Reino Unido, Alemanha Ocidental (originalmente representada pelas forças de ocupação estadunidense e britânica) e a Zona Anglo-americana do Território Livre de Trieste (até a recuperação da soberania italiana, em 1954) (OECD, 2017n).

[3] Por meio do Decreto n.º 7.030, de 14 de dezembro de 2009, o Brasil recebeu e ratificou a referida Convenção, "com reserva aos Artigos 25 e 66" (BRASIL, 2009).

internacional "decorre da concorrência de vontades de pessoas jurídicas de Direito Internacional, formalizada segundo as regras do Direito Internacional, [...] mediante celebração de ato escrito (tratado)" (ALLE, 2012, p. 31). Sendo assim, é correto afirmar que a criação de uma organização internacional somente é possível quando existem convergência de intenções e voluntariedade de adesão por parte dos Estados celebrantes de um mesmo tratado internacional.

Outro aspecto que não deve ser negligenciado é o fato de a criação e a participação em uma organização internacional irem muito além da assinatura das normas fixadas num tratado e da obediência a elas. Com efeito, fazer parte de uma "organização internacional induzirá ainda a observância de outras normas e comandos que venham a ser criados no seio da própria organização nascitura" (ALLE, 2012, p. 33). O próprio tratado poderá fazer a opção de "instituir órgãos dotados de competências normativas, executivas e judiciárias" (ALLE, 2012, p. 33), os quais poderão assumir a responsabilidade de realizar a filtragem das propostas de adesão à organização internacional recém-concebida.

Da perspectiva de Silva (2010, p. 1), as organizações internacionais "são instituições formadas por um conjunto de países-membros com personalidade jurídica no campo do Direito Internacional Público", atuando no "âmbito das relações econômicas, políticas, sociais e ambientais por meio de regras, medidas e normas comuns e finalidades específicas". No entendimento da autora, tais organizações podem ser divididas em:

> Instituições *intergovernamentais*: a) globais: [Organização das Nações Unidas] ONU, [Organização Mundial do Comércio] OMC, [Organização Internacional do Comércio] OIT, [Organização Mundial da Saúde] OMS, [Fundo Monetário Internacional] FMI, [Organização das Nações Unidas para a Alimentação e a Agricultura] FAO, [Banco Interamericano de Desenvolvimento] BID, Banco Mundial, [Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura] UNESCO, [Fundo das Nações Unidas para a Infância] UNICEF, [Organização das Nações Unidas para o Desenvolvimento Industrial] UNIDO; b) regionais: [Organização dos Estados Americanos] OEA, [Organização do Tratado do Atlântico Norte] OTAN, OCDE, [Comissão Econômica para a América Latina] Cepal, [Mercado Comum do Sul] Mercosul e União Europeia; [...] e aquelas *não-governamentais*: Greenpeace, Cruz Vermelha, International Human Rights, Aldeias Infantis e outras (SILVA, 2010, p. 1, grifos do original).

Ainda que essa seja uma divisão conceitual possível, é cristalina a sua insuficiência. Separar as organizações internacionais utilizando como principal critério os Estados nacionais e/ou determinada região de abrangência perde de vista que, diante do "fenômeno da mundialização, a produção de quadros globais de interpretação do mundo tende a escapar ao Estado nacional, às fronteiras e imposições dos governos" (COSTA, 2011, p. 36). Esse tipo de separação também reflete a ideia de que uma região corresponde ao mero ordenamento do território efetuado por uma entidade habilitada à determinação de unidades geográficas administráveis. Conforme argumentado por Bourdieu (1989), a construção de uma região – por exemplo, os países da OCDE ou a região da OCDE, como costumamos ler nos informes da instituição – é realizada por meio de um ato arbitrário que divide o mundo de acordo com os interesses da própria organização. Uma vez que essa vontade é difundida e reconhecida, a região não é apenas inventada como consenso geográfico; é também cercada com a expectativa de ser regulada e gerida. Nesse sentido, para além do conhecimento das fronteiras historicamente demarcadas pelo trabalho de governos, políticos, organizações internacionais e cientistas (geógrafos, sociólogos, etnólogos, linguistas etc.), o que está em jogo quando o assunto é região são escolhas políticas que visam à tomada de posse de determinado território e à construção de formas de controle das relações sociais que o transpassam.

Abordando especificamente a OCDE, Lemos (2014) enfatiza que a entidade vem sendo designada de maneira aleatória por diversos estudiosos. Diz ele que se tornou comum encontrarmos textos nos quais há a profusão de formas de rotular a OCDE: organização internacional, organização multinacional, organização transnacional, organização supranacional, entre outros. No entendimento do autor, isso ocorre porque se costuma definir a personalidade de uma instituição "em função da visão do papel das mesmas em perspectivas mais próximas da cooperação, da interdependência, da coordenação ou da regulação da ação dos Estados" (LEMOS, 2014, p. 35). Porém, antes disso, é fundamental atentar à missão da organização investigada, uma vez que ela pode assumir "papéis diversos em função dos seus mandatos". Igualmente, faz-se preciso considerar que as organizações determinam sua incumbência em "função dos contextos de sua atuação e até das solicitações que lhe são feitas pelos seus membros ou por outros Estados" (LEMOS, 2014, p. 35).

Mesmo que sejam relevantes as múltiplas qualificações atribuídas à OCDE, de minha perspectiva, o termo *organização internacional* parece mais

apropriado para referir-se à entidade. Além de contemplar a personalidade jurídica que caracteriza a instituição, a designação também expressa sua razão de ser e os elementos específicos de sua forma de atuação político-econômica.

No que diz respeito a sua composição, a atual OCDE é formada pela coalização de 37 Estados nacionais. Cada qual se tornou associado à entidade ao ratificar as deliberações da Convention on the Organisation for Economic Co-operation and Development, realizada em 14 de dezembro de 1960, em Paris. No quadro 7, em ordem cronológica de filiação, estão listados os países considerados membros permanentes da organização.

Quadro 7 – Lista de membros permanentes da OCDE e datas em que ratificaram a convenção de constituição da organização

N.º	Estado nacional	Data da adesão formal à OCDE
1	Canadá	10 de abril de 1961
2	Estados Unidos	12 de abril de 1961
3	Reino Unido	2 de maio de 1961
4	Dinamarca	30 de maio de 1961
5	Islândia	5 de junho de 1961
6	Noruega	4 de julho de 1961
7	Turquia	2 de agosto de 1961
8	Espanha	3 de agosto de 1961
9	Portugal	4 de agosto de 1961
10	França	7 de agosto de 1961
11	Irlanda	17 de agosto de 1961
12	Bélgica	13 de setembro de 1961
13	Alemanha	27 de setembro de 1961
14	Grécia	27 de setembro de 1961
15	Suécia	28 de setembro de 1961
16	Suíça	28 de setembro de 1961
17	Áustria	29 de setembro de 1961
18	Luxemburgo	7 de dezembro de 1961
19	Holanda	13 de novembro de 1961
20	Itália	29 de março de 1962
21	Japão	28 de abril de 1964
22	Finlândia	28 de janeiro de 1969
23	Austrália	7 de junho de 1971
24	Nova Zelândia	29 de maio de 1973
25	México	18 de maio de 1994

Continua...

Continuação do quadro 7

N.º	Estado nacional	Data da adesão formal à OCDE
26	República Tcheca	21 de dezembro de 1995
27	Hungria	7 de maio de 1996
28	Polônia	22 de novembro de 1996
29	Coreia	12 de dezembro de 1996
30	República da Eslováquia	14 de dezembro de 2000
31	Chile	7 de maio de 2010
32	Eslovênia	21 de julho de 2010
33	Israel	7 de setembro de 2010
34	Estônia	9 de dezembro de 2010
35	Letônia	1.º de julho de 2016
36	Lituânia	5 de julho de 2018
37	Colômbia	20 de abril de 2020

Fonte: Elaboração própria com base nos dados coletados em OECD (2017e)

Para ascender à condição de membro permanente da instituição, não basta que determinado governo receba e ratifique aquela convenção. Esse é apenas um dos vários procedimentos oficiais exigidos pela organização. O primeiro passo consiste em o Estado candidato apresentar um pedido de ingresso à OCDE. Com a manifestação voluntária de adesão, o Conselho da OCDE solicita ao secretário-geral da organização que dê início às discussões sobre a possível integração do país solicitante.

Composto pelos representantes dos 37 países-membros permanentes e dos integrantes da Comissão Europeia, o Conselho da OCDE "controla todos os aspectos da adesão". Em última instância, é o conselho quem "toma a decisão final sobre se estende o convite para um país tornar-se membro" da organização (OECD, 2017h).

Uma vez que os trabalhos avançam, um "Roteiro de Acesso é desenvolvido para detalhar os termos, as condições e o processo de cada adesão" (OECD, 2017h). Nesse roteiro, são listados os exames que deverão ser efetuados, em vários domínios políticos, pelos diversos comitês internos da organização, no intuito de "avaliar a posição do país em relação aos instrumentos relevantes da OCDE e de avaliar suas políticas e práticas em comparação com as melhores políticas e práticas da OCDE" (OECD, 2017h).

Com base nesse roteiro, é encaminhado ao Conselho da OCDE um relatório técnico contendo a "opinião formal" de cada comitê que atuou

na avaliação da candidatura. Tomando como referência tais opiniões, bem como "outras informações relevantes", o conselho elabora o seu veredito, assegurando-se de que a sua "decisão final" seja por "unanimidade" (OECD, 2017h).

A culminância do referido processo dá-se no ato de assinatura do acordo de adesão entre o país candidato e a OCDE. Com essa investidura, já na qualidade de membro permanente, o membro recém-ingressado na organização deve adotar eventuais medidas domésticas que levem ao pleno atendimento das disposições da convenção de constituição da OCDE.

Mesmo possuindo um procedimento geral para adesões futuras, do qual constam a "agenda comum" e os "principais elementos" a serem observados por um hipotético pedido de "futura adesão", o avanço do processo depende não apenas do fornecimento de informações por parte do país candidato e/ou da velocidade com que atende às recomendações de mudança de suas "legislações, políticas e práticas institucionais" (OECD, 2007, p. 2). O fator decisivo para o bom andamento do processo é o ritmo de trabalho nos diversos comitês da OCDE. Nos domínios desses comitês é que se realiza a peritagem de cada candidatura. São seus *experts* que redigem os pareceres futuramente apreciados pelo conselho da instituição. Isso faz com que cada candidatura tenha um processo avaliativo próprio e independente.

Apenas a título de exemplo, cito o caso da Letônia, um dos últimos Estados aceitos como membro permanente da OCDE. A abertura do processo de avaliação da adesão da Letônia à organização foi aprovada no dia 15 de outubro de 2013, durante a reunião do Conselho da OCDE. Quase três anos depois, assinou-se o acordo de adesão, em 1.º de julho de 2016. Nesse ínterim, 21 comitês[4] trabalharam no exame pormenorizado da candidatura, emitindo numerosos pareceres acerca de áreas consideradas de interesse da organização (OECD COUNCIL, 2013).

[4] São eles: "Investment Committee; Working Group on Bribery in International Business Transactions; Corporate Governance Committee; Committee on Financial Markets; Insurance and Private Pensions Committee; Competition Committee; Committee on Fiscal Affairs; Environment Policy Committee; Chemicals Committee; Public Governance Committee; Regulatory Policy Committee; Committee on Statistics; Economic and Development Review Committee; Education Policy Committee; Employment, Labour and Social Affairs Committee; Health Committee; Trade Committee and the Working Party on Export Credits; Fisheries Committee; Committee for Scientific and Technological Policy; Committee for Information, Computer and Communications Policy; Committee on Consumer Policy" (OECD COUNCIL, 2013, p. 4).

Diferentemente dos membros permanentes, outros países podem integrar a OCDE na qualidade de parceiros-chave. Somam-se à instituição sob essa condição cinco Estados: África do Sul, China, Brasil, Índia e Indonésia.

A definição desses países como parceiros estratégicos da entidade remonta ao ano de 2007. À época, o conselho solicitou ao secretário-geral da instituição a criação do então denominado Programa de Reforço do Envolvimento com a OCDE. As principais intenções do programa eram promover a "cooperação" como "elemento central" do engajamento para com a OCDE e estimular a "participação ativa desses parceiros-chave no trabalho dos órgãos relevantes da organização" (OECD, 2017g).

Além disso, o programa objetivava "identificar países com potencial de acesso" e, em pouco tempo, incluí-los como membros permanentes da organização. Por meio de uma espécie de busca ativa de novos associados, a ideia da OCDE era assegurar sua contínua expansão, bem como ampliar seu "alcance, impacto político e relevância global" (OECD, 2017g). Três anos após o lançamento do programa, ocorreram quatro novas adesões. Em 2010, Chile, Eslovênia, Estônia e Israel assinaram o acordo de adesão à OCDE, comprometendo-se, entre outras coisas, a "pagar anualmente a cobertura de seus custos, incluindo os custos de transição, decorrentes das suas participações nas atividades [...] da Organização". O montante a ser pago variava de "2,4 a 7 milhões de euros" (OECD, 2017k).

O *status* de parceiro-chave da organização não é, necessariamente, uma posição confortável. Além de não gozar das mesmas prerrogativas dos membros permanentes, internamente os representantes de África do Sul, China, Brasil, Índia e Indonésia não possuem o direito de votar durante as reuniões do conselho, tampouco estão habilitados a se candidatar para ocupar os principais cargos de gestão da instituição. Nesses aspectos, tais representantes exercem apenas função observadora ou opinativa em relação às matérias discutidas pelos líderes. Em termos alegóricos, a qualidade de parceiro-chave da OCDE inflige àqueles Estados uma condição limbática: à beira do céu, vivem o gozo de uma existência marginal que lhes oportuniza apenas uma visão turva do lugar ao qual desejam ascender.

Há três outras modalidades de participação formal na OCDE: convidado, participante ou associado. Tais modalidades foram criadas no marco do Programa de Relações Estratégicas Globais, cujo principal objetivo é "reforçar a relevância e o impacto das atividades da OCDE em nível global" (OECD, 2017p).

Os membros convidados, mediante prévia autorização do conselho, são chamados para tomar assento em "reuniões específicas", as quais se limitam ao debate de "assuntos não confidenciais". Esse tipo de participação é esporádica e "não paga taxa" de integração à instituição (OECD, 2017c).

Já aos membros participantes é permitido assistir a "todas as reuniões de comitês não confidenciais". A ideia geral é que os representantes dos países que se encontram nessa posição possam participar de maneira "direta e ativa dos principais órgãos da organização" (OECD, 2017c). Cada Estado sob essa condição "paga uma taxa de 10.800 euros por ano" para aderir integralmente a um comitê ou "3.600 euros para um grupo de trabalho" (OECD, 2017c).

Os membros associados possuem maior inserção na organização. Via de regra, eles são convidados a "participar de um comitê, um projeto ou da discussão e desenvolvimento de um instrumento jurídico" importante para o crescimento das relações internacionais da OCDE (OECD, 2017c). Os associados possuem os "mesmos direitos e obrigações de um membro [permanente] da OCDE", no entanto "não podem opinar nas discussões sobre a adesão de novos membros à organização" (OECD, 2017c). A taxa de participação como associado varia de "20.400 a 51.300 euros por ano" (OECD, 2017c).

No que tange à estrutura de gestão, a OCDE é operada por intermédio de três instâncias institucionais: o conselho, o secretariado e os comitês.

Conforme dito, o conselho é composto de um representante de cada Estado permanente da OCDE e um representante da Comissão Europeia. Sob a presidência do secretário-geral, os membros do conselho reúnem-se periodicamente e suas "decisões são tomadas por consenso". Uma vez por ano, também é realizada uma reunião do conselho com a presença dos ministros de cada país integrante do quadro permanente da instituição. O propósito dessa reunião é "debater questões-chave e definir as prioridades para os trabalhos da OCDE" (OECD, 2017r).

O secretariado da OCDE encontra-se sediado em Paris e possui cerca de "2.500 funcionários". Sua equipe técnica é formada por "economistas, advogados, cientistas e outros profissionais" contratados para prestar assessoria em assuntos de interesse da organização. O órgão tem a função de apoiar as "atividades dos comitês" e executar os trabalhos definidos como prioritários na reunião do conselho (OECD, 2017r).

Além do secretário-geral, o secretariado é assistido por um chefe de *staff* e por "um ou mais secretários-gerais adjuntos", que buscam fortalecer a "ligação entre as delegações internacionais e o próprio secretariado" (OECD, 2017r). De 2006 a 2021, o cargo de secretário-geral da OCDE foi ocupado pelo mexicano Ángel Gurría. Em seu gabinete, ele foi auxiliado pela também mexicana Gabriela Ramos (chefe de *staff*) e pelo espanhol Juan Yermo (chefe de *staff* adjunto)[5] (OECD, 2017r). De junho de 2021 ao presente (2022), o secretário-geral da OCDE é o jurista Mathias Cormann.

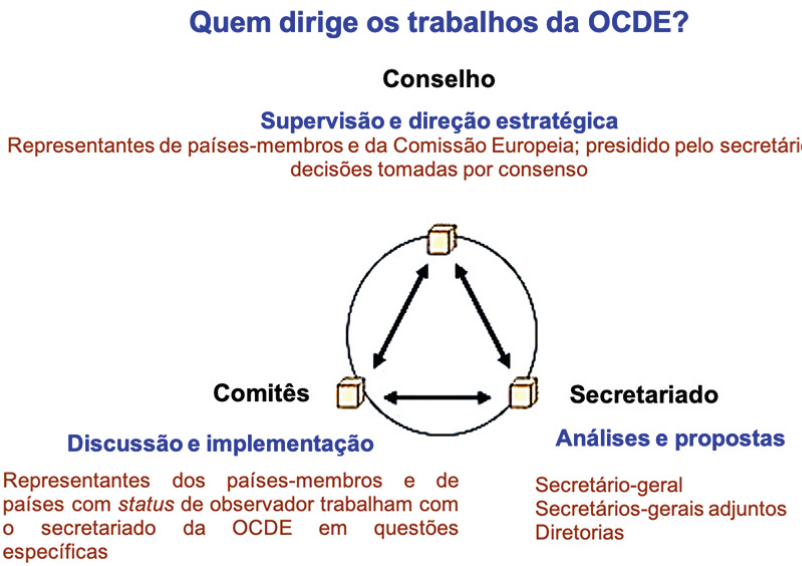
Os comitês da instituição são integrados por "representantes dos [...] países-membros da OCDE" (OECD, 2017r). Reunidos em grupos especializados, a expectativa da organização é de que os comitês consigam "aprofundar ideias e analisar o progresso em áreas políticas específicas, como economia, comércio, ciência, emprego, educação ou mercados financeiros" (OECD, 2017r). De acordo com a própria OCDE:

> Há cerca de 250 comitês, grupos de trabalho e grupos de *experts*. Quase 40.000 funcionários seniores de governos nacionais comparecem anualmente às reuniões dos comitês da OCDE para requerer, examinar e contribuir para o trabalho desenvolvido pelo Secretariado da Organização. Uma vez que esses funcionários retornam aos seus países, eles passam a ter acesso *online* aos documentos e podem trocar informações por meio de uma rede especial (OECD, 2017r).

Em continuidade, apresento uma imagem com informações sistematizadas acerca de como se articulam as diversas instâncias de gestão da OCDE.

[5] Detalhes sobre a formação acadêmica e as experiências profissionais desses gestores podem ser encontrados em: http://www.oecd.org/about/list-of-departments-and-special-bodies.htm. Acesso em: 21 jul. 2018.

Figura 6 – Gestão institucional dos trabalhos da OCDE



Fonte: OECD (2017r)

Também em relação à estrutura administrativa da OCDE, no anexo A há informações detalhadas sobre o conjunto de departamentos, diretorias e órgãos especiais que conformam a estrutura da entidade. O anexo contém uma versão do organograma da organização, tornada pública por meio da publicação do relatório do secretário-geral de 2015. Trata-se de um documento preparado como informação prática para servir de base para as discussões que os ministros de Estado levam a cabo durante a reunião anual do conselho da instituição (OECD, 2015).

No que diz respeito ao orçamento da instituição, segundo Lemos (2014, p. 40), em 2013 a gestão da OCDE consumiu "347 milhões de euros". No ano seguinte, o valor despendido foi de "357 milhões de euros" (CLAUMANN, 2015, p. 99). Em 2016, o orçamento alcançou a casa dos "EUR 370 milhões" (OECD, 2017a). O planejamento e a execução desse orçamento são efetuados no marco de um "sistema baseado em resultados", fiscalizado por intermédio de "auditoria externa e independente" realizada por uma empresa nomeada pelo conselho da entidade (OECD, 2017a).

Em termos mais específicos, a manutenção financeira da OCDE é sustentada pelos seus Estados-membros. A definição do montante a ser repassado à organização é calculada mediante a aplicação de uma "fórmula que leva em conta o tamanho da economia de cada membro" (OECD, 2017a). Como apontado por Claumann (2015, p. 99), os Estados Unidos são o "maior financiador, ao contribuir com aproximadamente 21% de seu orçamento, seguido do Japão com 13%. Na sequência, a Alemanha contribui com 7% do orçamento e França e Inglaterra com 5% cada". Quer dizer, um grupo de apenas cinco daqueles 37 membros permanentes é diretamente responsável por engordar mais da metade do orçamento anual da entidade.

Outra modalidade de financiamento da organização são as "contribuições voluntárias" que os Estados-membros podem realizar com a intenção de financiar "programas de trabalho da OCDE" que vão ao encontro de seus interesses específicos (OECD, 2017a).

Diversamente do Banco Mundial, do Fundo Monetário Internacional (FMI) e de outras instituições correlatas, a OCDE não faz empréstimos nem distribui subsídios aos seus Estados associados. Todo o seu orçamento é empregado para manter em operação os órgãos da estrutura de sua gestão, especialmente os custos relativos ao desenvolvimento de seus projetos e à folha de pagamento da equipe de trabalhadores vinculados à instituição. Só para ter uma ideia, em 2016 o "salário-base do secretário-geral foi de EUR 214.712 por ano. E o salário-base dos secretários-gerais adjuntos foi de EUR 189.320 por ano" (OECD, 2017a)[6].

O orçamento da OCDE também é utilizado em favor do funcionamento de quatro centros de representação da entidade, situados em Berlim, Cidade do México, Tóquio e Washington. Fora de Paris, os centros "servem como contatos regionais para um grande número de atividades da OCDE, desde a venda de publicações, consultas da mídia, articulação com governos, parlamentares, empresários, trabalhadores e sociedade civil" (OECD, 2017b). As equipes técnicas desses centros envolvem-se com o desenvolvimento de um conjunto de ações consideradas regionalmente estratégicas:

[6] Há informações detalhadas sobre os salários pagos aos funcionários da OCDE no seguinte endereço eletrônico: http://www.oecd.org/careers/salariesandbenefits.htm. Acesso em: 16 jan. 2017.

> Podem atuar como pontos de contato inicial para qualquer área de trabalho empreendida pela OCDE. Podem responder a simples pedidos de dados, fornecer informações detalhadas sobre as funções e iniciativas da OCDE ou promover o contato com especialistas que trabalham em Paris num determinado assunto. Da mesma forma, os centros são pontos de contato em toda a sua região. O Centro de Berlim é um interlocutor para os interessados na OCDE fixados em países como a Áustria, a Suíça e os Estados do Leste Europeu. O centro do México serve como uma porta de entrada para toda a América Latina. O centro de Tóquio representa a OCDE em toda a Ásia. O centro de Washington é também uma ligação com o Canadá (OECD, 2017j).

Se analisados mais de perto, historicamente a principal atividade desses centros tem sido a difusão global do pensamento apregoado pela organização. Além de "organizarem cópias para apreciação de profissionais da mídia" e de prestarem "serviço de ajuda aos clientes que solicitam material da OCDE", eles são responsáveis por "promover a venda" e colocar em prática "atividades de *marketing*" capazes de dar visibilidade aos conteúdos de publicações elaboradas por *experts* ligados à instituição (OECD, 2017j).

Longe de incorrer no superdimensionamento do papel cumprido por esses centros na estrutura e operacionalidade do pensamento da OCDE, cabe dizer:

> A OCDE é um dos maiores editores do mundo, especialmente nas áreas das políticas públicas e da economia, publicando anualmente cerca de 250 novos títulos. A sua biblioteca digital, que inclui todas as publicações e bases de dados da organização desde 1998 (e que inclui também as publicações da Agência Internacional de Energia, da Agência de Energia Nuclear e do Fórum Internacional de Transportes), tem hoje 390 bases de dados, 2.500 *working papers*, 5.500 livros, 14 mil tabelas e 21 mil capítulos e artigos (LEMOS, 2014, p. 40).

Destarte, as informações apresentadas acerca da personalidade jurídica da OCDE (organização internacional), sua composição (membros permanentes e parceiros-chave), suas instâncias de gestão institucional (conselho,

secretariado, comitês, centros de representação) e de sua manutenção financeira (orçamento) já são suficientes para demonstrar o elevado potencial da instituição no que tange à elaboração, à difusão, à implementação e ao acompanhamento de estratégias voltadas à governança política e econômica de diferentes sociedades contemporâneas. A bem da verdade, o conjunto dos países que dão base formal à OCDE soma entre si "80% do comércio e investimento mundiais" (CLAUMANN, 2015, p. 101).

Nessa esfera, os dados que expus sinalizam a capilaridade global da OCDE. Seja por intermédio das parcerias que mantém com seus associados, seja por meio de ações individualizadas de seu *staff*, sediado em Paris e/ou em seus centros de representação, a organização já se consolidou como um fórum cujas deliberações vão muito além dos limites do Château de la Muette. Os consensos construídos no *château* há décadas vêm incidindo sobre a vida de pessoas que residem em territórios distantes da Ville Lumière.

Seguimos com um debate acerca dos mecanismos acionados pela OCDE para regular seus Estados-membros. Em minhas análises, procuro aclarar as complexas estratégias de que a organização lança mão ao exercer autoridade sobre os assuntos que julga ser de seu escopo e interesse.

2.1.1 Forma de trabalho: a regulação *soft* dos países-membros

Conforme indicado pela própria OCDE, o seu "trabalho é baseado no monitoramento de eventos" que ocorrem nos domínios de seus Estados-membros e/ou em outras regiões de interesse da organização. Entre os principais produtos de seu trabalho, destacam-se as "projeções regulares de curto e médio prazo acerca do desenvolvimento econômico" de determinado Estado nacional, ou de um conjunto de países que se agrupam em blocos político-econômicos (*e. g.*, Mercado Comum do Sul – Mercosul –, União Europeia, entre outros) e/ou de caráter mundial (o crescimento econômico global para o ano corrente) (OECD, 2017q).

Em relação ao desenvolvimento desses trabalhos, é a robusta estrutura do secretariado que assume a responsabilidade de "coletar e analisar os dados" sobre os temas que a OCDE previamente definiu como relevantes aos seus negócios institucionais. Posteriormente, no âmbito dos seus diversos comitês, é efetuada a "discussão política a respeito das informações produzidas", bem como se elaboram os pareceres que futuramente serão objeto de apreciação por parte dos membros do conselho da organização (OECD, 2017q).

Os comitês funcionam como espaços para a negociação dos diferentes posicionamentos entre os Estados integrantes da instituição. Muito do que é tratado nesse fórum se corporifica em "combinações sobre as regras do jogo para a cooperação internacional", "contratos formais entre países", "padrões e modelos" a serem utilizados em "transações bilaterais sobre tributação", "recomendações sobre cooperação transfronteiriça" e "diretrizes para a governança corporativa" (OECD, 2017q).

O fim dessa cadeia de trabalho é a tomada de decisão durante a reunião do conselho. As deliberações do conselho são automaticamente convertidas em documentos escritos, os quais, por sua vez, passarão a ser considerados recomendações oficiais da OCDE. A partir daí, as recomendações são remetidas aos Estados-membros para que sejam implementadas[7] (OECD, 2017q). Tal modo de operação é transpassado por um cuidadoso "sistema de revisão por pares" (*peer reviews*), que "monitora" o fluxo, "acompanha" o andamento e zela pela "eficácia" dos trabalhos da organização. O sistema "pode ser descrito como a verificação e avaliação sistemática da *performance* de um Estado por outro Estado", com a intenção de "ajudar o Estado avaliado a melhorar suas políticas, adotar melhores práticas, cumprir com os padrões e princípios estabelecidos" internacionalmente (OECD, 2003, p. 9). Supostamente, o processo é "conduzido sobre uma base não adversarial", buscando fortalecer a "confiança mútua entre os Estados envolvidos na revisão" (OECD, 2003, p. 9). O sistema é assim justificado pela organização:

> Os governos democráticos querem políticas que são do melhor interesse de seus cidadãos. Mas como os governos – e seus eleitores – podem ter certeza de que estão fazendo as escolhas certas? Uma resposta é aprender com a experiência de outros. Entre os principais pontos fortes da OCDE está a sua capacidade de oferecer aos seus membros um quadro para comparar experiências e examinar as "melhores práticas" em uma série de áreas, desde a política econômica até a proteção ambiental. As revisões por pares da OCDE, segundo a qual a política de um país, em uma determinada área, é avaliada pelos seus companheiros [...], são o coração desse processo.

[7] Além de ser enviada aos governos como recomendações oficiais, a "produção intelectual da OCDE" também é socializada por meio de publicações serializadas, como "perspectivas, panoramas anuais e estatísticas comparativas" dos países da organização (OECD, 2017q).

> Um país que busca reduzir o desemprego, por exemplo, pode aprender lições valiosas de seus pares [...]. Isso pode economizar tempo e custos na elaboração de políticas nacionais eficazes. As recomendações resultantes de tal revisão também podem ajudar os governos a obter apoio interno para [implementar] medidas difíceis. E, talvez, o mais importante, porque todos passam pelo mesmo processo, nenhum país sente que está sendo discriminado. Os revisores de hoje serão o foco das atenções amanhã (OECD, 2003).

Em seus meandros, o sistema inclui como pares: técnicos e políticos indicados por governos nacionais, funcionários do secretariado, *experts* contratados pela OCDE, pessoas da sociedade civil, organizações convidadas (organizações não governamentais, fundações, agências diversas) e outros sujeitos (individuais ou coletivos) acionados para contribuir com o bom andamento das atividades (OECD, 2017o). Trata-se, assim, de um sistema que se desenvolve por meio do "esforço coordenado do país analisado, dos países examinadores e do secretariado da OCDE" (NOÄKSSON; JACOBSSON, 2003, p. 25).

Um processo de revisão por pares pode levar de 12 a 18 meses e, quase sempre, o seu resultado é publicado sob a forma de dossiê. Geralmente "dois outros países revisam um país", entretanto uma das questões mais delicadas do processo é: como se define "quem revisa quem?". Sabe-se que a "escolha dos examinadores se baseia num sistema de rotação", recheado de "regras informais":

> 1) Se o país A examina o país B, B não pode examinar A. De acordo com um funcionário sênior da OCDE, é uma maneira de evitar coalizões.
> 2) Um país grande e um país pequeno devem ser pares de uma revisão.
> 3) Países muito semelhantes não devem examinar uns aos outros.
> 4) Na medida em que seja possível, um país não europeu e um país europeu devem ser pares de uma revisão (NOÄKSSON; JACOBSSON, 2003, p. 25).

Uma vez iniciado, o processo de revisão é acompanhado de perto pelos especialistas da OCDE. Sob a lógica da supervisão interna multilateral, seis

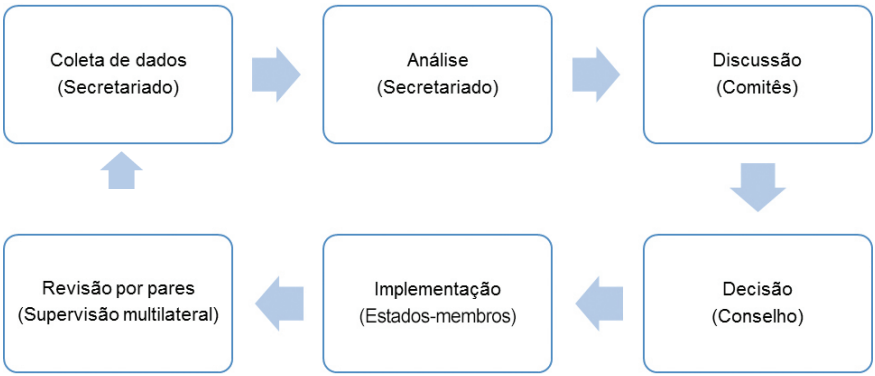
estágios sequenciais devem ser respeitados no transcurso do processo. Em continuidade, apresento os principais aspectos de cada um deles:

> *1. Fase de planejamento:* o Secretariado decide o foco da revisão.
> *2. Fase de consulta:* o Secretariado coleta dados do país revisado.
> *3. Fase de rascunho do Secretariado:* considerando a pesquisa prévia sobre o país (a que foi inicialmente acordada) e os achados da fase de consulta, o Secretariado faz um rascunho a respeito do país revisado.
> *4. Fase de revisão por pares no Economic Development and Review Committee (EDRC):* um dia inteiro é gasto na revisão de cada país, independentemente do seu tamanho ou da sua população. O Secretariado divide a revisão em três partes [...]; três áreas principais são discutidas. As discussões macroeconômicas dominam. Questões sobre o mercado de trabalho são sempre uma parte das áreas de revisão. Os pares que são peritos num campo político relevante [...] estão envolvidos no processo de revisão. Esses pares têm a incumbência de examinar a documentação do país analisado. Porém a divisão de trabalho entre o Secretariado e os examinadores nem sempre é bem definida (OECD 2002a). Além disso, há *lead speakers* no debate, ainda que todos os países sejam encorajados a falar. A Comissão Europeia participa como uma observadora nesse Comitê. Contudo os seus representantes são ativos participantes nas discussões e contribuem com uma perspectiva transnacional sobre as questões revisadas.
> *5. Período de alteração do rascunho:* depois da reunião do EDRC, inicia-se um período de consulta intensiva. O Secretariado elabora uma versão revisada do rascunho, a qual inclui as mudanças que foram aceitas por unanimidade na revisão por pares.
> *6. Publicação do dossiê econômico:* após aprovação unânime no EDRC, o relatório será apresentado aos meios de comunicação em uma conferência de imprensa. A cobertura da mídia é muito importante para continuar a pressão dos pares sobre o país no sentido de ele implementar as recomendações decididas (NOAKSSON; JACOBSSON, 2003, p. 25-29, grifos do original).

Esse complexo sistema de revisão tem sido largamente utilizado desde que a OCDE foi constituída, em 1961. Ao longo de mais de 50 anos, ele foi sendo modernizado para que pudesse ser aproveitado em contextos bastante diferenciados. Nos moldes sugeridos pela organização, o sistema passou a ser exportado para vários locais do planeta. No presente, a OCDE tem auxiliado a New Partnership for African's Development (Nepad) (http://www.nepad.org/), um órgão técnico da União Africana, a adotar o sistema como procedimento essencial de sua metodologia de atuação (OECD, 2017o).

Elaborada com base em informações extraídas do *site* da instituição, a imagem a seguir (figura 7) registra a configuração do trabalho intelectual rubricado pela OCDE.

Figura 7 – Diagrama sobre a forma de trabalho da OCDE



Fonte: Elaboração própria com base em OECD (2017q)

Em termos organizacionais, essa forma de trabalho corporifica-se nos chamados "Atos da OCDE". É importante salientar que a edição de tais atos não significa que eles passam a ser imediatamente considerados leis ou tratados internacionais. Ou seja, os Estados integrantes não estão obrigados a dar cumprimento *ipsis litteris* ao disposto nos documentos expedidos pela entidade. Ainda que esses "atos sejam resultantes do trabalho substantivo realizado nos comitês da organização" e também estejam "baseados em análises aprofundadas [...] [e] elaboradas sob os auspícios do secretariado", somente serão implementados se forem reconhecidos e ratificados pelas instâncias política e jurídica dos países interessados (OECD, 2017m).

Na prática, é bem mais difícil compreender os limites político e jurídico dos atos da OCDE. Pontualmente esses atos são classificados como decisões, recomendações, declarações, compromissos e entendimentos e acordos internacionais[8].

A definição da natureza de cada tipo de ato é apresentada a seguir:

> *Decisões:* são legalmente vinculativas para todos os Estados-membros que não se abstenham no momento em que elas são aprovadas. Enquanto não existam tratados internacionais, elas acarretam o mesmo tipo de obrigações legais aos subscritos [...]. Os Membros são obrigados a implementar as Decisões e devem tomar as medidas necessárias para essa implementação.
> *Recomendações:* não são legalmente vinculativas, mas acordos concretos possuem grande força moral como representações da vontade política dos Estados-membros e há a expectativa de que os Países-membros farão o máximo para implementar plenamente uma Recomendação. Assim, os Estados-membros que não pretendem implementar uma Recomendação, geralmente, abstêm-se quando elas são aprovadas.
> *Declarações:* são textos solenes que estabelecem compromissos políticos [...] aos governos de Países-membros que os subscrevem. Não são Atos formais da Organização e não se destinam a ser legalmente vinculativos, mas são acompanhados pelo Conselho da OCDE e a sua aplicação é geralmente controlada pelo órgão responsável da Organização.
> *Compromissos e entendimentos:* instrumentos negociados e aprovados no âmbito da Organização por alguns Estados-membros. Não são Atos formais da Organização e não são legalmente vinculativos, mas são acompanhados pelo Conselho da OCDE e a sua implementação é monitorada.
> *Acordos internacionais:* construídos no âmbito da Organização, são legalmente vinculativos para as partes envolvidas (OECD, 2017m, grifos e maiúsculas do original).

À primeira vista, a forma de trabalho da OCDE e os produtos que dela se originam parecem seguir uma naturalidade inerente às atividades de qualquer outra organização internacional de porte similar. Afinal, estimular a cooperação e o desenvolvimento econômico em escala global exigiria da OCDE

[8] Os atos da OCDE podem ser consultados numa plataforma *online* mantida pelo *site* da instituição (http://stats.oecd.org/).

desenvolver e promover sofisticados mecanismos de gestão e comunicação de suas ideias. No entanto, ao longo de todo o processo de revisão por pares, há indícios de um conjunto de acordos mais ou menos tácitos, sem os quais não existiria, não funcionaria e não teria legitimidade nenhum ato emanado da instituição.

Como apontado por Woodward (2004), historicamente a entidade vem sendo servida por verdadeiras comunidades de influência global. Por intermédio de um método de trabalho que congrega funcionários da organização, representantes de governos nacionais, *experts* contratados e agentes da sociedade civil (empresários), a instituição tem se esforçado para garantir uma pauta comum entre agentes que detêm algum poder de influência sobre políticas de longo alcance (educacionais, tecnológicas, ambientais, econômicas, entre outras nas quais a OCDE interfere direta ou indiretamente).

Analisando a maneira como se configura o trabalho intelectual na OCDE, diversos estudiosos chegaram à conclusão de que a organização é um "tipo especial de *think tank*" de nossa contemporaneidade (GODIN, 2004, p. 680). De acordo com Leher (2010, p. 13), *think tanks* são "centros de formulação de pensamentos especializados, em geral ligados ao capital, mantendo vínculos com organismos internacionais", com órgãos de governos nacionais e com empresas do setor privado. É bastante comum os *think tanks* agruparem "especialistas que sistematizam as demandas dos setores dominantes, na forma de ideias, conceitos e disposições ideológicas" (LEHER, 2010, p. 13).

Refletindo especificamente sobre a OCDE, Pinto (2000) realça que o modo de funcionamento e as características institucionais fazem da organização

> um organismo complexo, misto de *think tank*, repositório de conhecimento, de "clube", dedicado à formulação de estratégias e coordenação de posições entre os países-membros, ou de "tribunal" das políticas dos países com o seu mecanismo de *peer pressure*, ou mesmo de *rule maker*, por meio de suas decisões e recomendações (PINTO, 2000, p. 19).

Do mesmo modo, Wolfe (2007) sublinha que as práticas da OCDE ilustram o conceito de *think tank*, porém vão muito além dele. Isso "porque a organização desenvolve não apenas novas ideias, mas conhecimento sobre como o mundo funciona" (WOLFE, 2007, p. 14). O autor sugere que a

"mudança mais importante gerada pela OCDE talvez seja o pensamento das pessoas – desde funcionários técnicos até ministros – que participam das reuniões ou do seu processo de revisão por pares" (WOLFE, 2007, p. 14).

Pinto (2000) ainda enfatiza que alguns estudos que classificam a OCDE como um vigoroso *think tank* carecem de precisão conceitual. Segundo o autor, o termo *think tank* não pode ser aplicado de maneira automática para tudo o que a OCDE faz ou pretende fazer. Por exemplo, devemos evitar superdimensionar o papel cumprido pelo secretariado na estrutura e nas práticas da organização. "O principal mandato do secretariado é a produção de documentos de base, úteis e relevantes, para as discussões de políticas no âmbito dos comitês", contudo essa "preparação de documentos de trabalho [...] é realizada como meio e não como finalidade do trabalho" (PINTO, 2000, p. 19). Quer dizer, tomar apenas essa tarefa do secretariado como sinônimo do caráter *think tank* da OCDE é, no mínimo, reducionismo dos complexos fazeres da instituição.

Seja como for, mediante estratégias voltadas à construção, à difusão, à implementação e ao monitoramento das políticas que ajuíza como as mais apropriadas, a entidade tem procurado minimizar o fato de não possuir autoridade direta dentro das fronteiras de seus Estados associados (poder de mando jurídico, financeiro ou político). Daí que sua influência sobre políticas nacionais é quase sempre realizada por meio de mecanismos de regulação *soft*. Esse tipo de regulação vale-se de um vasto conjunto de instrumentos de influência. No caso da OCDE, os mais recorrentes são: produção, coleta, análise e disponibilização de dados; elaboração e difusão de ideias; tradução multilíngue de publicações; oferecimento de assessoria e consultoria para agentes e órgãos de governo; avaliação de políticas; constituição e espraiamento do seu próprio sistema de revisão por pares.

No limite dessas práticas, a organização também tem investido na promoção de normativas flexíveis, não vinculativas (*soft laws*), cujo endosso nacional tampouco é obrigatório. Entretanto, diante do seu método de elaboração e de seu conteúdo político, tais normativas acabam se convertendo em referências necessárias para a definição da política interna de vários países. Em outras palavras, a OCDE age "ativamente na construção de espaços multilaterais", atuando no intercâmbio de uma espécie de *policy knowledge*, ou seja, um tipo de política na qual o "conhecimento é declaradamente construído para ajudar os decisores a compreenderem causas e consequências das suas ações" (CARVALHO, 2009, p. 1.018).

O mesmo entendimento é advogado por Yeates (2014). Conforme o autor, entidades como a OCDE são extremamente habilidosas no exercício da regulação *soft* de seus Estados coligados, especialmente no uso político do conhecimento. Com a elaboração e o desenvolvimento de complexas estratégias de produção e análise de dados, bem como de esmeradas táticas de negociação e convencimento, essas organizações são estruturas artificiais de uma rede global de diálogos políticos a respeito de matérias de grande relevância para a vida de pessoas de todas as regiões do planeta, tais como governança global, comércio internacional, políticas de bem-estar (saúde, educação, previdência pública e seguro social, justiça criminal, políticas de habitação, pobreza e desigualdade, entre outras). Mesmo que seja uma generalização, a OCDE bem poderia ser considerada um aparelho global de regulação *soft*, uma gigantesca *expert organisation* (NOAKSSON; JACOBSSON, 2003).

A propósito da noção de regulação, Barroso (2003) salienta que, inescapavelmente, regulação é uma forma de relação de poder. Segundo ele, tal noção alude ao processo de elaboração e cumprimento de normativas estipuladas por um agente de autoridade (governo, órgão de fiscalização, hierarquia de uma organização etc.). A ação de regular também se refere às interações estabelecidas entre um agente e os sujeitos atingidos pelos regramentos eventualmente criados (as maneiras pelas quais os atores se apropriam, modificam, negam e/ou recontextualizam as normas)[9]. Para o autor, ao ser pensada na esfera institucional, a regulação

> [...] põe em evidência [...] as dimensões de coordenação, controle e influência exercidas pelos detentores de uma autoridade legítima, sendo por isso próxima da acepção que prevalece na literatura americana (no domínio da economia, mas também da educação) como intervenção das autoridades públicas para introduzir "regras" e "constrangimentos" no mercado ou na ação social (BARROSO, 2003, p. 64).

[9] Cumpre sublinhar o entendimento de Lemos (2014) a respeito do conceito de regulação, uma vez que sistematiza um interessante debate sobre a noção de regulação da educação: "Por regulação entendemos a coordenação da ação coletiva indispensável à atribuição de valores numa sociedade e, por regulação da educação, o conjunto dos dispositivos e procedimentos que, numa determinada sociedade, moldam a provisão coletiva e institucionalizada da ação educativa, em função dos valores societais dominantes. Uma visão que assenta nos atores e na dinâmica de construção permanente das regras do jogo, a todos os níveis da ação social. Em suma, a regulação como ação e não uma propriedade de um sistema" (LEMOS, 2014, p. 28).

Ao analisar algumas das maneiras pelas quais a OCDE influencia as políticas de formação docente no Brasil, Maués (2011, p. 82) enfatizou que a regulação envolve um amplo "processo de produção de regras e de orientação das condutas dos atores". Interagindo com sociedades cada vez mais globalizadas, a organização tomou para si essa responsabilidade e já conquistou o "aval do Estado" para atuar como "definidora da regulação de políticas" (MAUÉS, 2011, p. 83). Nessa perspectiva,

> a regulação representa um conjunto de mecanismos que vai permitir o controle, através do qual um sistema busca manter o equilíbrio. A regulação, nesta acepção, inclui o sentido de "autoridade reconhecida", ou seja, o conjunto das regras é formulado por um poder que é aceito, como o Estado ou os Organismos Multilaterais, com os quais os governos locais mantêm troca de interesses (MAUÉS, 2011, p. 82, maiúsculas do original).

Ao contrário da regulação lastreada em mecanismos *hard* (caracterizados pela coerção e exigência de obediência aos princípios de ordem – leis, normas, códigos e procedimentos oficiais), a regulação *soft* assenta-se na vontade de cumprir do ente regulado (por exemplo, o cumprimento voluntário de uma disposição fixada pelo código de conduta de uma instituição). No tocante à OCDE, há um esforço de sua parte para que seja vista por seus membros como uma entidade técnica, intelectual, cujas proposições derivam de árdua pesquisa científica e de intensa discussão acerca das matérias de que trata. Nesse sentido, supostamente seria legítimo e apropriado que os governos nacionais buscassem a OCDE para acessar o patrimônio de conhecimentos por ela acumulado, procurando se apropriar de proposições políticas construídas nos diversos fóruns mantidos pela instituição.

O conhecimento elaborado sob a capa das comunidades de influência da OCDE não deve ser considerado mera compilação de dados nem lições herdadas do passado. Antes de tudo, o conhecimento gerado pela instituição guia e orienta a "reprodução e o desenvolvimento de práticas que enformam um incrivelmente harmonizado sistema econômico e político global" (PORTER; WEBB, 2007, p. 1). Dito de maneira mais clara, não pareceria lógico tampouco haveria motivo que justificasse uma não adesão às políticas propostas pela entidade, visto que estas resultam de árduo e competente trabalho sobre a realidade econômica mundial.

É notável que a regulação *soft* praticada pela OCDE se configura como um poderoso sistema de regulação global, não homogêneo e fundamentado tanto no conhecimento científico historicamente acumulado quanto no conhecimento contemporaneamente produzido pela entidade. Trata-se, assim, de uma regulação sistêmica, sistemática e intencional, que lança mão de instrumentos baseados no conhecimento, buscando legitimar o conhecimento sugerido pela instituição, no contexto da tomada de decisões políticas apoiadas pela própria organização. Entidades como a OCDE, a Organização Mundial do Comércio (OMC) e outras similares funcionam como agentes de influência que ilustram e representam

> novas redes e comunidades de políticas [...] estabelecidas conforme os discursos neoliberais [...]. Estes são novos agenciamentos de políticas com uma gama de participantes novos e velhos existentes em um novo tipo de espaço de políticas em algum lugar entre agências multilaterais, governos nacionais e negócios internacionais, dentro e além dos locais tradicionais e de circulação e formulação de políticas (BALL, 2014, p. 220).

Enfim, até aqui analisei os aspectos gerais da forma pela qual a OCDE leva a cabo seus desejos de regulação internacional. No próximo item, dispenso atenção a alguns dos procedimentos empregados pela instituição para pressionar, de maneira mais ou menos explícita, os seus Estados-membros a acolher suas recomendações. Para isso, tomo como objeto de reflexão o modo como funciona no interior da entidade o processo de pulverização global de estatísticas e indicadores sobre áreas consideradas estratégicas para a cooperação e o desenvolvimento das economias de interesse da OCDE.

2.1.2 Uma sensível influência: a difusão global de estatísticas e indicadores

Ainda que não sejam de implementação obrigatória, as recomendações da OCDE sempre são transpostas e colocadas em prática pelos Estados nacionais que figuram no seu panteão. A defesa dessa ideia é algo tentador! Afinal, a capilaridade global, a forma de trabalho e as estratégias de regulação dos seus membros conferem capacidade *tank* à organização. Porém uma afirmação desse tipo está claramente equivocada, muito embora não seja completamente inadequada quando o assunto é o poder de influência da

OCDE. A propósito desse entendimento, Shiroma (2011, p. 16) destaca que as "recomendações dos *policy-makers* internacionais nem sempre são acatadas" ou implementadas "tal como foram pensadas". Há um "complexo processo social marcado por resistências e contradições" que tensiona e, em alguns casos, impede a transposição de cima para baixo (*trickle down*) de qualquer recomendação oficial (governamental, legal, institucional). Nesse âmbito, acompanhamos o entendimento de Ball (2016, p. 13), segundo o qual é preciso ir além dos textos oficiais e compreender que fazer política é sempre um processo "diverso e repetidamente contestado e/ou sujeito a diferentes interpretações conforme é encenado (colocado em cena, em atuação)" no cotidiano de pessoas e instituições. Mesmo que a OCDE expeça uma recomendação com a intenção de forçar um Estado nacional a implementar certo conjunto de medidas, um programa, um projeto ou qualquer outra medida preconcebida nos gabinetes da instituição, o máximo que conseguirá será criar "circunstâncias nas quais a gama de opções disponíveis para decidir o que fazer é estreitada ou alterada". Enfim, "colocar as políticas em prática é um processo criativo, sofisticado e complexo" (BALL, 2016, p. 21). Contudo essa constatação tampouco contradiz o fato de continuarem existindo numerosas tentativas de implementar, de cima para baixo, recomendações oficiais corporificadas em documentos construídos por órgãos de governo que mantêm relações íntimas com diversas organizações internacionais.

No âmbito da OCDE, nunca antes assistimos a tão vertiginoso crescimento de empreitadas políticas, econômicas e educacionais rumando nessa direção. De fato, a entidade tem construído engenhosas estratégias para pressionar seus Estados-membros a adotar recomendações irradiadas pela organização. Desde a sua constituição oficial, em 1961, uma das maneiras recorrentemente utilizadas para pressionar os Estados nacionais a abraçar as recomendações da organização envolvia a produção, o monitoramento, a análise e a difusão global de indicadores e estatísticas sobre áreas que considera relevantes para a cooperação e o desenvolvimento econômico internacional. Tem sido notável a sua capacidade de influência numa variedade de áreas, mesmo não possuindo meios para imputar sanções concretas aos países que não seguem ou não atingem as metas fixadas pela entidade, tampouco contando com mecanismos formais que garantem o oferecimento de recompensas aos países exitosos (WOODWARD, 2004).

De acordo com Lemos (2014), a prática de aplicar exames anuais aos seus Estados-membros foi um método de trabalho legado da OEEC para a OCDE. Iniciados nos anos 1950, os exames preocupavam-se em avaliar e comparar aspectos da política econômica de cada Estado. Tais exames

> baseavam-se numa interação de especialistas independentes enviados pela Organização com representantes da administração e outros setores interessados do país em causa, da qual resultava um relatório que era depois discutido entre o comitê diretor da Organização e representantes de alto nível desse país (LEMOS, 2014, p. 78).

Com o passar dos anos, tanto os exames nacionais quanto a produção de indicadores e estatísticas nutriram um pujante sistema de produção de documentos políticos acerca de supostos valores globalmente compartilhados. Além de servirem como fonte de dados para gestores públicos, empresários, investigadores acadêmicos e outros interessados, esses documentos também foram importantes no sentido de apontar os Estados líderes de boas práticas em segmentos nos quais a organização possuía interesses estratégicos (educação, economia, comércio internacional, agricultura, impostos e tributação, gestão pública, modelos de desenvolvimento, meio ambiente, energia, só para citar alguns). Em outras palavras, há mais de 50 anos a OCDE vem trabalhando ativamente na "construção de instrumentos de diagnóstico" voltados à "orientação e legitimação de medidas políticas específicas". Como um centro provedor de "assistência técnica aos governos", a instituição tem cumprido papel seminal na construção de uma "sociedade de auditoria [...], no seio da qual as atividades se formam de modo a poderem ser auditadas e auditáveis" (COSTA, 2011, p. 37).

Segundo a perspectiva de Delvaux e Mangez (2008, p. 87),

> comparações quantitativas, e mais frequentemente estatísticas, são parte do que alguns autores descrevem como a ciência do governamento. Na área de comparações, os atores centrais são as organizações de monitoramento, um termo que geralmente utilizamos para designar os organismos encarregados de monitorar uma entidade.

Nesse âmbito, a OCDE acumulou grande poder de influência sobre as políticas de vários países ao ir jogando com três mecanismos de criação

de indicadores, a saber: i) ao longo de toda a sua história, a instituição tem gerenciado a partir de si "os estágios do processo (elaboração, execução, interpretação e disseminação)" de produção das comparações e estatísticas que gera e socializa; ii) a organização tem sido habilidosa ao se colocar numa "posição central na coleta, processamento, classificação, análise, armazenagem, fornecimento e *marketing*" em relação às informações que ela mesma produz (DELVAUX; MANGEZ, 2008, p. 87); iii) a OCDE não tem se furtado ao trabalho de inventar uma enormidade de tipos de comparação dos seus Estados-membros entre si e entre seus Estados-membros e outros com os quais não mantém relações multilaterais formalizadas.

Segundo Porter e Webb (2007, p. 3), apesar de os "atuais documentos da OCDE não registrarem tão claramente, nos primeiros anos da instituição a OCDE era explícita sobre a superioridade dos seus Estados-membros e acerca da missão civilizadora da OCDE no mundo". Nesse aspecto, Wolfe (2007) também afirma que a "organização aplicou seus métodos de trabalho e suas estruturas de análises padronizadas em grandes estudos de não-membros" que procuravam demonstrar a "contínua relevância da OCDE [...], tanto para membros quanto para os países sob análise" (WOLFE, 2007, p. 7). Daí a importância desse terceiro mecanismo na história da entidade.

A valorização exacerbada de indicadores e estatísticas cumpre papel singular no *modus operandi* da OCDE. Dados a sua natureza intergovernamental e o fato de seus membros não estarem absolutamente obrigados a transpor os atos da OCDE em seus domínios, a instituição "depende do desenvolvimento de bons argumentos para ter influência intelectual sobre os *policy-makers*" (NOAKSSON; JACOBSSON, 2003, p. 32). É bastante discutível o que poderia ser considerado um bom argumento ao convencimento de *policy-makers* vinculados a Estados nacionais com características e tradições político-econômicas diferenciadas.

Ao que tudo indica, a validade das estatísticas e dos indicadores da OCDE é sustentada por um sistema de produção de dados que respira ares acadêmicos. Tal validade é acreditada por seu próprio sistema de revisão por pares, que também se encarrega de apresentar as "provas científicas" sobre os temas de interesse da instituição. Nas palavras de Pinto (2000, p. 19), há na OCDE uma "capacidade de temperar a teoria acadêmica com a análise factual", gerando "recomendações de políticas" que são apresentadas como adequadas às "necessidades dos países-membros". O bom funcionamento desse sistema

"exige *standards* [valores padrão] e critérios com base nos quais a política de um Estado-membro pode ser avaliada" (PORTER; WEBB, 2007, p. 5).

Para Noaksson e Jacobsson (2003), na visão da OCDE, o que está por dentro desse sistema dá vida a uma espécie de política de responsabilização dos Estados-membros. Revisões, aplicação de exames, difusão de publicações, indicadores e estatísticas, entre outros sortilégios institucionais, servem para que os Estados "compreendam que países diferentes podem fazer escolhas diferentes" baseadas em seus próprios valores políticos. O papel da OCDE, nesses casos, seria "clarificar as consequências das várias escolhas ao invés de pressionar um país para agir contra seus valores políticos". A responsabilização seria um "encorajamento à transparência" e um estímulo para que *policy-makers* aceitassem as recomendações da entidade, tonando-se "autocríticos" em relação às suas próprias políticas internas (NOAKSSON; JACOBSSON, 2003, p. 34). Ainda acerca desse assunto, Freitas (2012, p. 383) explica-nos que organizações internacionais como a OCDE têm operado com base numa "teoria da responsabilização", cuja principal característica é a defesa de posturas meritocráticas e gerencialistas (com "ênfase nos processos de gerenciamento da força de trabalho" das pessoas), calcadas numa "racionalidade técnica" que valoriza "testes padronizados" (*standard tests*) a serem aplicados em larga escala.

Não é difícil perceber que a forma de proceder da OCDE, veiculando indicadores e estatísticas construídos segundo regras elaboradas e/ou monitoradas por ela própria, culmina noutro meio de expressão das linhas de pensamento defendidas pela instituição: o ranqueamento das ações empreendidas pelos Estados em suas diferentes áreas de atuação. Ranquear os Estados é uma medida bastante eficiente para a configuração de redes transnacionais de influência, que exercem distintos graus de pressão sobre os ranqueados. Por intermédio de poderosas coberturas midiáticas, as revelações dos *rankings* são divulgadas mundialmente, em vários idiomas. Também são organizados publicações oficiais, seminários temáticos, conferências e *workshops* para colocar em contato pessoas e entidades de naturezas diversas (universidades, empresas de consultoria, ONGs, órgãos técnicos de governos). Por meio desse tipo de rede são pulverizadas informações sobre os Estados mais bem-sucedidos em determinada política (supostamente, os modelos de boas práticas). Travestindo o manto da boa intenção, afinal a ideia sempre é auxiliar os Estados e seus gestores na formulação e no desenvolvimento de políticas mais adequadas, as estatísticas, os indicadores e o ranqueamento de países acabam sendo meios pelos quais a OCDE dá visibilidade aos

Estados que melhor operam certas premissas do conhecimento governante, hegemônico e dominante.

Considerando o conjunto do que foi exposto nas páginas anteriores, creio que já foi suficientemente discutida a configuração institucional da OCDE. No panorama que construí, empreendi um esforço para caracterizar a estrutura e o *modus operandi* da instituição. A seguir, promovo uma reflexão sobre a historicidade da OCDE, sublinhando alguns acontecimentos da sua trajetória que considero fundamentais para todos que almejam compreendê-la de maneira mais complexa.

2.1.3 Os lugares-comuns sobre a historicidade da OCDE

Ainda que possa ser observado um crescimento a partir dos anos 2000, os trabalhos dedicados à elaboração de uma historiografia sobre a OCDE continuam raros. Se considerarmos apenas a produção dos pesquisadores brasileiros associados a campos que sistematicamente refletem sobre a historicidade da organização (ciências sociais, economia, educação e relações internacionais), tem-se a impressão de que os poucos estudos sobre esse assunto ainda carecem de mais aprofundamento. Tão preocupante quanto a escassez de investigações nesses domínios tem sido a constante repetição de informações pontuais que, por serem relacionadas a fatos transcorridos durante os últimos 50 anos da OCDE, são automaticamente convertidas em elementos estruturantes de narrativas científicas sobre o passado da organização. Há numerosos estudos que tomam como referência para a construção da história da OCDE apenas o que é enunciado no seu *site* (http://www.oecd.org/about/history/). Ao renunciarem a uma problematização histórica, tal tipo de historiografia assume e repete informações fragmentadas sobre a memória da OCDE, incorrendo na elaboração de um texto que toma como referência uma coleção de fatos passados palatáveis selecionados pela própria instituição. Nesse processo, o ato de narrar a história da OCDE esvazia-se de complexidade e perde de vista que são as intenções do presente que guiam a seleção de passados mais apropriados à lembrança e, consequentemente, mais adequados à disponibilização *online*.

Longe de exigir de profissionais de outras disciplinas o atendimento das rigorosidades teórico-metodológicas do ofício de historiador, é bom lembrar que a operação historiográfica não se resume ao mero sequestro de informações procedentes de fontes *online* ou bibliográficas e, em seguida, sua

acomodação numa escrita com início, meio e fim. O mínimo que se espera de alguém que faça as vezes de historiador – ainda que seja um autodidata – é que analise os cacos do passado que alcançaram o nosso presente, esquivando-se do entendimento de que eles são autoexplicativos em relação aos contextos sociais que sinalizam.

Mais do que mostrar as lacunas, as fissuras e os conflitos, os estudos sobre a história da OCDE têm procurado criar compatibilidades entre períodos institucionais que consideram separados: o passado da OCDE *versus* o presente da OCDE. Dessa postura, ergue-se uma prática historiográfica que dá visibilidade aos principais fatos e às personagens notáveis na história da organização. Mais do que narrar o que se foi, esse tipo de escrita cria uma maneira muito própria de legar ao futuro versões celebratórias sobre a trajetória da OCDE. Nesse fazer, é comum que as narrativas sobre o passado da instituição "oscilem entre o conservadorismo e o utopismo", entre o "exotismo e a crítica", escondam faltas e excessos, fabriquem continuidades (CERTEAU, 1982, p. 93). Um diálogo com pressupostos acumulados no campo da História poderia contribuir para uma análise autoconsciente do passado da organização, sobretudo para desnaturalizar o curso dos acontecimentos históricos da OCDE.

Dito isso, um ponto de convergência entre diversos pesquisadores é que a OCDE é sucessora da Organisation for European Economic Co-operation, uma entidade constituída em 1947 com o intuito de apoiar as ações do Plano Marshall na Europa. Estudos mais recentes esclareceram que a constituição de ambas se desprendeu de um quadro mais amplo de interesses políticos e econômicos relacionados à criação de organizações intergovernamentais licenciadas para agir sobre territórios litigiosos e mais apropriadas a mediar as interconexões globais dos mercados capitalistas.

Conforme explicado por Pessina (2012), desde o século XIX havia organizações que cooperavam internacionalmente em assuntos específicos, tais como o "Comitê Internacional para ajuda aos militares feridos, fundado em 1863, futura Cruz Vermelha, e a União Telegráfica Internacional, fundada em 1865". Os esforços políticos que levaram à Primeira Conferência Internacional para a Paz, realizada em 1899 em Haia (Holanda), foram igualmente importantes no tocante à historicidade de práticas de cooperação internacional. Com o objetivo de "elaborar instrumentos para a resolução de conflitos de maneira pacífica, prevenir as guerras e codificar as regras destas", a conferência foi um episódio de destaque na construção de consensos políticos entre nações com interesses de guerra tão diferenciados (PESSINA, 2012, p. 22).

Em direção similar, a elaboração do Tratado de Versalhes, logo após a Primeira Guerra Mundial (1914-1918), também é digna de nota. Sob a orquestração de Woodrow Wilson, então presidente dos Estados Unidos, o tratado foi ratificado por 55 nações e culminou com a fundação em 1919 da Liga das Nações, em Paris. A liga apresentava-se como uma organização certificada à negociação de conflitos territoriais internacionais. Seu principal interesse era reduzir as tensões de fronteira que permaneciam latentes mesmo com o término da Primeira Guerra, assegurando a harmonia entre seus Estados associados e destes com outras nações (FERREIRA, 2011). A Liga das Nações não durou muito. Em 1942 encerrou suas atividades. O fato era que não fazia muito sentido continuar existindo uma organização internacional que propunha assegurar a paz mundial num tempo em que a Segunda Guerra marchava a todo vapor. Além da continuidade das disputas territoriais em várias regiões do globo, pesou a favor da extinção da liga um quadro internacional de rivalidades políticas, econômicas, bélicas e tecnológicas próprias de um contexto de guerra. Também é verdade que a liga vinha sendo questionada por líderes de Estados nacionais que desejavam criar organizações mais sintonizadas com os embates políticos internacionais dos anos 1940. A partir de 1941, os Estados Unidos e a Inglaterra passaram a agenciar o surgimento de uma nova entidade, que, à época, foi provisoriamente rotulada de Nações Unidas e Associadas.

Não tardou muito até que os representantes do governo inglês (John Keynes) e do governo estadunidense (Dexter White) assumissem a tarefa de preparar as bases teóricas para a reconfiguração política e econômica do mundo que deveria existir ao findar a Segunda Guerra. Em 1942, a Carta do Atlântico e, em 1944, a Conferência Monetária e Financeira das Nações Unidas (também conhecida como os Acordos de Bretton Woods) sistematizaram parte dos anseios dos Estados líderes do bloco capitalista. De acordo com Leher (1998, p. 102),

> estes acordos marcam a supremacia político-econômica dos EUA, em detrimento da hegemonia inglesa e do padrão "Libra-ouro". Os termos destes acordos foram ditados pelos EUA, tornando evidente que o período da hegemonia inglesa [1870-1913] declinara definitivamente. Ainda que o representante inglês, John Maynard Keynes, possuísse enorme prestígio e tivesse desempenhado importante função na criação do Banco Mundial, praticamente nenhuma de suas proposições econômicas foi incorporada por Harry Dexter White, o negociador sênior dos EUA.

Em termos mais específicos, no próprio ano de 1944, foram oficialmente criadas duas organizações internacionais com alto poder de influência política, econômica e social sobre os chamados países capitalistas em "vias de desenvolvimento": o Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) e o Fundo Monetário Internacional (FMI). Entre outros desígnios, essas instituições propunham-se a ajudar na "reconstrução organizacional e estrutural dos países devastados pelas guerras e/ou com desenvolvimento tardio, denominados, na época, de países subdesenvolvidos" (FERREIRA, 2011, p. 53), como também monitorar os avanços alcançados por esses países com a adoção das políticas recomendadas pelo BIRD e pelo FMI. Segundo Pereira (2010), o BIRD é a instituição "mais antiga, maior e mais importante do Grupo Banco Mundial"[10]. Ele "começou a operar em 1946" e, em 1947, "efetuou o seu primeiro empréstimo". Desde esse período, BIRD e FMI encontram-se ligados a tal ponto que a "precondição para um país se tornar membro do BIRD é vincular-se ao FMI" (PEREIRA, 2010, p. 39-40).

Ainda que essas organizações possuíssem elevado potencial de financiamento dos Estados impactados pelos conflitos da Segunda Guerra, o oferecimento de apoio financeiro, por si só, não era visto como adequado pelos seus gestores. A crença institucional do BIRD e do FMI era de que o trabalho de reconstrução da Europa dependia de uma "política de compromissos mútuos" que deveria ser assumida pelos países financiados. Tal política trazia consigo a obrigatoriedade do "direcionamento racional dos recursos" (a aplicação dos empréstimos em conformidade com o que fora indicado por aquelas entidades), assim como a aceitação da ingerência das organizações nos assuntos domésticos de cada país (ALLE, 2012, p. 22).

No compasso do BIRD e do FMI, foi concebida uma profusão de novas organizações internacionais. Após o fim da Segunda Guerra Mundial, as interações políticas e econômicas estabelecidas em nível internacional exigiam a criação de entidades de atuação multilateral efetivamente capazes de propor modos inovadores de regular os Estados nacionais. No transcurso da década de 1940, muitas dessas novas instituições envidaram

[10] Conforme explica Pereira (2010, p. 39), o "Grupo Banco Mundial é constituído por sete organizações com diferentes mandatos, gravitação política, estruturas administrativas e instâncias de decisão. São elas: Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), Associação Internacional de Desenvolvimento (AID), Corporação Financeira Internacional (CFI), Centro Internacional para Conciliação de Divergências em Investimentos (CICDI), Agência Multilateral de Garantias de Investimentos (AMGI), Instituto do Banco Mundial (IBM) e Painel de Inspeção. A expressão 'Banco Mundial' designa apenas o BIRD e a AID".

esforços no sentido de aproximar os termos desenvolvimento e cooperação internacional, na busca pela conformação de um "sistema de cooperação internacional para o desenvolvimento". Os agentes que aceitassem participar desse novo sistema dariam configuração a uma enorme "rede de instituições reconhecidas por quase todo o mundo e com poder de estabelecer diretrizes para as relações internacionais e influenciar governos" (PESSINA, 2012, p. 22). Nesse sistema, o desenvolvimento era entendido como sinônimo de industrialização, e a cooperação, como uma saudável metodologia para a interação intergovernamental. O que colava um ao outro? O sempre conveniente argumento da busca pelo progresso social dos Estados nacionais.

Animados pelo contexto, entre 1945 e 1948, além da OEEC, foram fundados cinco organismos internacionais de admirável repercussão global: Organização das Nações Unidas (ONU), Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), Organização dos Estados Americanos (OEA), Comissão Econômica para a América Latina (Cepal) e Acordo Geral sobre Tarifas e Comércio (GATT), que décadas depois daria base para a formação da Organização Mundial do Comércio (OMC)[11]. Ainda que a criação dessas entidades tenha sido feita de modo a atender a interesses específicos, é fato que a constituição de cada uma somente foi possível graças à difusão, por parte dos Estados líderes do ocidente capitalista, de um princípio comum às relações internacionais intergovernamentais: a composição de redes de influência global artificialmente construídas.

Entre todos esses esforços, é importante dispensar alguma atenção ao GATT, uma vez que ele foi um instrumento preparatório da OEEC (*Cf.* NIELSON; TAGLIONI, 2003). Ratificado em 1947 por 23 Estados, ao menos na teoria, o GATT pretendia ser uma "lei internacional" de referência para o funcionamento de um "sistema confiável de regras de comércio internacional, assegurando tratamento justo e correto para todos os participantes (princípios da não-discriminação), estimulando a atividade econômica através de políticas obrigatórias garantidas" (SOUZA, 2008, p. 22). Na prática, o acordo foi fundamental para intensificar a liberalização das economias ocidentais, impondo aos Estados signatários a diminuição de medidas protecionistas que alguns haviam adotado para responder aos efeitos políticos, econômicos e sociais da crise de 1929. A seguir, em ordem alfabética, encontram-se listados os 23 membros fundadores do GATT.

[11] Nos *sites* dessas organizações há informações sobre sua configuração em termos institucionais e acerca dos seus modos de atuação internacional (http://www.un.org/, http://en.unesco.org/, http://www.nato.int/, http://www.oas.org/, http://www.cepal.org/, http://www.oecd.org/, https://www.wto.org/).

Quadro 8 – Membros fundadores do GATT (1947)

N.º	Estado nacional
1	África do Sul
2	Austrália
3	Bélgica
4	Birmânia
5	Brasil
6	Canadá
7	Ceilão
8	Chile
9	China
10	Cuba
11	Checoslováquia
12	Estados Unidos
13	França
14	Holanda
15	Índia
16	Líbano
17	Luxemburgo
18	Nova Zelândia
19	Noruega
20	Paquistão
21	Reino Unido
22	Rodésia do Sul
23	Síria

Fonte: Elaboração própria com base em informações de WTO (1997)

À época, o GATT foi imaginado como uma ferramenta que ajudaria a dar tração a um "sistema de comércio multilateral" que, no início, envolveria "23 países especificamente interessados no corte de tarifas" que incidiam sobre negócios internacionais. Movidos por esse desejo comum, de "abril a outubro de 1947" foram celebradas "123 negociações e estabelecidos 20 compromissos" em relação à "redução e sujeição de tarifas" (WTO, 1997, p. 1). Muito comemorados, os compromissos firmados no período contribuíram para evitar que cerca de 10 bilhões de dólares fossem despendidos com o pagamento de taxas aduaneiras. Não foi nada estranho que as medidas propostas como compromissos tenham se tornado parte integral do GATT.

Uma inovação importante que o acordo impunha aos Estados signatários era a aceitação de um "sistema de solução de controvérsias de casos de litígio internacional" baseado em práticas intergovernamentais amigáveis. A ideia era forçar os governantes de cada país a utilizarem "meios consensuais, tais como negociações, mediação e conciliação", para resolver eventuais querelas comerciais, antes da busca pela aplicação de "qualquer sanção" (OECD, 1995, p. 5). Em certos casos, o acordo determinava que problemas decorrentes do comércio global poderiam ser solucionados por meio de consultas entre as partes em conflito. No mundo dos negócios imaginários do GATT de 1947, o fundamental era evitar o confronto entre as partes. A utilização de "procedimentos de conciliação" para resolver conflitos econômicos multilaterais – isto é, a construção agenciada do consenso – não deveria "ser entendida ou considerada como atos contenciosos" (OECD, 1995, p. 5).

Sintonizado a essa lógica, em novembro de 1947 um grupo de 56 países reuniu-se em Havana (Cuba) para apreciar o projeto de criação da Organização Internacional do Comércio (OIT). Após "longas e difíceis negociações, 53 países assinaram o Documento Final", dando origem à Carta de Havana, lançada oficialmente em março de 1948, contudo a entidade não deslanchou. Além de não contar com o apoio dos Estados Unidos, os consensos materializados na carta foram considerados insuficientes aos interesses de outras nações (WTO, 1997, p. 1).

Apesar das críticas de vários líderes europeus, no fim de 1947 o GATT resistiu e converteu-se no "único instrumento internacional para governar a condução do comércio mundial" (WTO, 1997, p. 1). Entre as insatisfações, pesava contra o acordo o fato de ele estar "aberto somente à participação de governos" (RUTLEY; WEISBERGER, 2005, p. 1.462). Ou seja, apenas Estados nacionais estavam habilitados como "partes contratantes e eram individualmente responsáveis pelo cumprimento de suas obrigações" (RUTLEY; WEISBERGER, 2005, p. 1.462). Os países que estavam à frente de iniciativas coletivas voltadas à formação de uma Comunidade Europeia mais sólida e financeiramente integrada (por exemplo, a União Europeia dos Federalistas, desde 1946, e a Europa Unida, desde 1947) viram o GATT como um obstáculo para o crescimento de negócios internacionais mediados por blocos econômicos. No caso em questão, a "Comunidade nunca poderia formalmente transformar-se em uma parte contratante, segundo o GATT" (RUTLEY; WEISBERGER, 2005, p. 1.462).

Mesmo com esses embates, o terreno foi bem preparado para semear a liberalização econômica entre um elevado número de países recém-saídos da Segunda Guerra Mundial. Aliás, para que a semeadura fosse bem-sucedida, a criação da OEEC era imperativa. A organização poderia modular *in loco*, de perto e de dentro, o discurso da integração econômica europeia e, ao mesmo tempo, seria um fórum gabaritado para a defesa ideológica do livre comércio. Nos seus 13 anos de existência, a OEEC deu muitos frutos.

A criação da OEEC é tributária ao European Recovery Program, cujo lançamento oficial ocorreu em 5 de junho de 1947. Mais conhecido como Plano Marshall, o programa garantia o envio de grandes somas de dinheiro aos países europeus capitalistas que necessitavam ser reconstruídos depois dos episódios da Segunda Guerra Mundial. Em troca, os Estados financiados deveriam assegurar a diminuição das "barreiras comerciais e monetárias oriundas do período da Grande Depressão dos anos 1930" (PINTO, 2000, p. 13). O sucesso do programa dependia de sua operacionalização por parte dos governos europeus que com ele haviam se comprometido. Em grande medida, as ações propostas pelo programa exigiam o cumprimento de compromissos novos e que fortemente impactavam as políticas domésticas de cada governo.

A constituição da OEEC foi, então, uma solução estratégica para que o desenvolvimento do programa avançasse e pudesse ser monitorado dentro das fronteiras de cada país. Com data de fundação oficial em 16 de abril de 1948, a OEEC iniciou suas atividades sob a direção de um conselho diretor formado pelos representantes de todos os seus Estados-membros. A organização também possuía um conselho executivo, um secretariado e numerosos comitês técnicos. Nesse período, a entidade compunha-se dos seguintes Estados-membros:

Quadro 9 – Estados-membros da OEEC (1948)

N.º	Estados fundadores
1	Áustria
2	Bélgica
3	Dinamarca
4	França
5	Grã-Bretanha
6	Grécia
7	Holanda

Continua...

Continuação do quadro 9

N.º	Estados fundadores
8	Irlanda
9	Islândia
10	Itália
11	Luxemburgo
12	Noruega
13	Portugal
14	Suécia
15	Suíça
16	Turquia
Estados associados	
17	Canadá
18	Estados Unidos

Fonte: Elaboração própria com base em Pinto (2000, p. 13)

Desde o princípio, a OEEC cumpriu papel salutar na liberalização do comércio praticado entre seus associados, atuando de maneira mais contundente sobre as questões de "redução de restrições quantitativas, já que a questão das tarifas foi tradicionalmente deixada para o GATT" (PINTO, 2000, p. 14). Nas palavras de Pinto (2000, p. 14):

> A repartição do Plano Marshall, fundamental para o ressurgimento das economias europeias, foi o principal objetivo de curto prazo da OEEC. Ao estabelecer mecanismos de financiamento de importações essenciais, tinha como objetivo a retomada do crescimento econômico e posterior aumento do nível de consumo das populações da Europa Ocidental. Essa repartição foi arbitrada e supervisionada pelos comitês técnicos da OEEC, com a finalidade de assegurar o crescimento rápido da produção, em setores fundamentais como agricultura, transportes, siderurgia. Essa meta básica da OEEC, de restabelecer o funcionamento da economia europeia, foi acompanhada de outra vertente, mais regulatória, que incluiu não só a capacitação de pessoal na área científica e tecnológica, como também a criação de mecanismos destinados a liberalizar o comércio e a multilateralizar os pagamentos. A OEEC, como futura OCDE, tinha na coordenação econômica entre os países recipientários e no fornecimento de informações estatísticas e dados sobre o funcionamento das diferentes economias, os elementos básicos de seu funcionamento.

Em razão dos trabalhos empreendidos pela OEEC, ao longo da década de 1950, os países europeus que aceitaram tomar parte na instituição conseguiram eliminar grande parte das restrições quantitativas nos negócios internacionais realizados entre si. Também apoiavam esse tipo de política duas outras organizações criadas nas pegadas da OEEC: a União Europeia de Pagamentos (1950) e a Comunidade Europeia do Carvão e do Aço (1951). Só para termos um cenário, "a partir de fevereiro de 1951, 75% do comércio intra-europeu estava isento de cotas" (PINTO, 2000, p. 15).

O êxito na condução dos processos econômicos multilaterais assumidos pela OEEC foi coroado pela paulatina introdução de um sistema de conversibilidade das moedas europeias, o qual permitia dimensionar com maior precisão os custos, os déficits e os balanços de pagamento decorrentes de transações comerciais praticadas entre contextos monetários radicalmente distintos. A possibilidade de converter as diversas moedas europeias entre si, assim como o aumento das facilidades para convertê-las em dólares estadunidenses, tornou viável administrar racionalmente o fluxo de capital que circulava tanto interna (Europa–Europa) quanto externamente (Europa–Estados Unidos). O refinamento das normativas a serem observadas em negócios internacionais que exigiam a conversibilidade de moedas também era um antigo desejo de governos e grandes empresas europeias. Tal desejo trazia embutida a defesa de um mercado econômico comum, internacionalizado e cooperacional. A formação da Comunidade Econômica Europeia (CEE), por meio do Tratado de Roma, de 1957, foi um passo importante nessa direção. Sua criação teve como propósito específico imaginar as regras que levariam ao estabelecimento de um Mercado Comum Europeu (MCE). Em conjunto, CEE e OEEC eram mundialmente apresentadas como as únicas organizações com legitimidade para pensar um novo arranjo para o aprimoramento das economias capitalistas europeias.

No que diz respeito à liderança do processo de conformação do MCE, a CEE mostrava-se uma entidade muito mais potente do que a OEEC. A partir de 1958, a CEE empreendeu esforços para elaborar com os Estados europeus os consensos intergovernamentais que se faziam necessários. Nesse âmbito, é bom que se diga que as experiências acumuladas pela OEEC já tinham preparado o caminho sobre o qual o MCE justificava a sua razão de existir: o desenvolvimento econômico de maneira cooperada, já que o mundo se mostrava interdependente. Dito de maneira mais clara:

> Uma das principais heranças da OEEC foi, sem dúvida, a consolidação, entre os países europeus, da crença de que o desenvolvimento econômico pressupunha cooperação e interdependência. A necessidade, ademais, de coordenação de política econômica, em um mundo cada vez mais polarizado pela Guerra Fria, complementou o quadro político que levou os países desenvolvidos a decidir criar uma nova organização transatlântica [a OCDE] (PINTO, 2000, p. 17).

Nos anos finais da década de 1950, o cenário global reivindicava interconexões políticas e econômicas que a OEEC não tinha estofo para mediar. Num contexto de Guerra Fria, atuar dentro da Europa de costas para a União Soviética exigia composições mais amplas do que as armadas entre 18 países vinculados ao Plano Marshall. Além disso, o processo de descolonização da África e da Ásia anunciava que a construção da estabilidade econômica do Velho Mundo não poderia mais ser apoiada na exploração de colônias que os países europeus haviam subjugado nos séculos anteriores.

Sob essa tensão, os representantes da República Federal da Alemanha (Konrad Hermann Joseph Adenauer), dos Estados Unidos (Dwight D. Eisenhower), da França (Charles De Gaulle) e do Reino Unido (Maurice Harold Macmillan), numa reunião realizada em 1959, em Paris, decidiram que a OEEC deveria ser reformada. Durante o encontro, deliberou-se que um grupo de peritos iria elaborar um relatório sobre as mudanças pelas quais a organização deveria passar para se modernizar. Em linhas gerais, o "relatório propôs a manutenção dos métodos de trabalho" e do "conjunto das decisões normativas" da OEEC (seus "códigos de liberalização") (PINTO, 2000, p. 17). Particularmente, o documento recomendava que todos os atos expedidos pela OEEC fossem incorporados pela OCDE e que a sua composição organizacional repetisse o modelo da OEEC: um "Conselho, órgão supremo, composto de representantes dos países-membros, assistido de comitês e de um Secretariado" (PINTO, 2000, p. 17).

Em grande parte, o encaminhamento das providências legais concernentes à implantação da OCDE não era algo complicado. A composição inicial da organização previa a participação de praticamente todos os governos associados à OEEC. Igualmente, a OCDE propunha-se a atuar em nível macroeconômico, estimulando a permanente cooperação internacional entre seus membros, seguindo as deliberações do GATT de 1947 – algo que já vinha sendo feito pela OEEC.

Ao que tudo indica, uma inovação do trabalho da OCDE era a tentativa de consolidar o MCE em âmbito global (e não apenas entre os europeus, como pretendiam a CEE e a OEEC). A tarefa da entidade era fazer com que "cada governo

reconhecesse a interdependência de suas economias", pavimentando o "caminho para uma nova era de cooperação que mudaria a cara da Europa" (OECD, 2017d). Em 14 de dezembro de 1960, compondo-se de 20 Estados-membros, a OCDE foi formalmente constituída, muito embora sua convenção tenha entrado em vigor somente em 30 de setembro de 1961. Em continuidade, transcrevo parte das motivações oficiais que justificaram a constituição da referida organização:

> *CONSIDERANDO* que a força econômica e a prosperidade são essenciais para a consecução dos objetivos das Nações Unidas, para a preservação da liberdade individual e o aumento do bem-estar geral;
> *ACREDITANDO* que estes objetivos podem avançar de forma mais eficiente, reforçando a tradição de cooperação que floresce entre elas;
> *RECONHECENDO* que a recuperação econômica e o progresso da Europa [...] abriram novas perspectivas para reforçar essa tradição e aplicá-la a novos desafios e objetivos mais amplos;
> *CONVENCIDOS* de que uma cooperação mais extensa dará uma contribuição vital para as relações pacíficas e harmoniosas entre os povos do mundo;
> *RECONHECENDO* a crescente interdependência das suas economias;
> *DETERMINADOS* [...] a usar mais efetivamente suas capacidades e potencialidades de modo a promover o maior crescimento sustentável de suas economias e melhorar o bem-estar econômico e social de seus povos;
> *ACREDITANDO* que as nações economicamente mais avançadas devem cooperar para prestar o melhor de sua capacidade aos países em processo de desenvolvimento econômico;
> *RECONHECENDO* que a expansão do comércio mundial é um dos fatores mais importantes para o crescimento do desenvolvimento econômico dos Estados e para a melhoria das relações econômicas internacionais; e
> *DETERMINADOS* a perseguir esses objetivos de uma forma coerente com as suas obrigações em outras organizações ou instituições internacionais de que participam ou em acordos de que façam parte;
> *EM BENEFÍCIO DISSO ACORDAM*, por conseguinte, as seguintes disposições relativas à reconstituição da OEEC enquanto OCDE (OECD, 1960, grifos e maiúsculas no original).

Com a Convenção de 1961, a meta da OCDE passou a ser oferecer ajuda aos seus associados para que fosse ampliado o "bem-estar social de sua população", por meio do "crescimento econômico contínuo" e da melhoria das "taxas de emprego" (RENMARTENS; JAKOBI, 2010, p. 1). Passados menos de 20 anos do fim da Segunda Guerra Mundial, era difícil não se engajar nesse tipo de mandato.

Como uma "contraparte econômica para a Organização do Tratado do Atlântico Norte (OTAN)", os objetivos da OCDE eram definitivamente mais ousados do que os da OEEC (RENMARTENS; JAKOBI, 2010, p. 3). A OCDE nasceu como um empreendimento internacionalizado, meticulosamente pensado como um "fórum de consulta e coordenação entre os países-membros" mormente dedicado à "consolidação do modelo econômico adotado pelos países desenvolvidos no pós-guerra" (PINTO, 2000, p. 18). Assim, a instituição veio ao mundo como uma espécie de "complementação ao instrumental de outras organizações econômicas criadas em Bretton Woods – FMI, Banco Mundial e o GATT" (PINTO, 2000, p. 18).

O GATT, a configuração da CEE e as tentativas de diferentes agentes de dar concretude ao MCE encaminharam a OCDE ao gerenciamento das tensões macroeconômicas entre seus Estados-membros. Desde o início, a organização nunca se resumiu apenas à defesa da integração europeia; também investia no pressuposto de que as políticas domésticas dos seus associados – por vezes dotadas de uma arquitetura político-econômica especial em função dos seus contextos particulares – deveriam se adaptar às exigências do fenômeno da globalização. O investimento fazia parte da agenda institucional estratégica dos primeiros anos da OCDE. Para seu primeiro secretário-geral, o economista dinamarquês Thorkild Kristensen, a meta da instituição era "desenvolver um sistema de valor comum, em nível de serviços públicos, nos Estados da OCDE, que deveria dar base para, consensualmente, compartilhar definições de problemas e soluções na produção de políticas econômicas"[12] (RENMARTENS; JAKOBI, 2010, p. 3). Em parte, o bom funcionamento desse sistema dependia da expansão da oferta de formação profissional aos trabalhadores, assim como do incremento de programas estatais considerados bons para a educação e que, segundo a OCDE, poderiam servir de modelo para o compartilhamento

[12] Desde a sua fundação, a OCDE esteve sob gestão de seis secretários-gerais: Mathias Cormann (2021-presente; belga-alemão), José Ángel Gurría (2006-2021; mexicano), Donald J. Johnston (1996-2006; canadense), Jean-Claude Paye (1984-1996; francês), Emile Van Lennep (1969-1984; holandês) e Thorkil Kristensen (1961-1969; dinamarquês) (OECD, 2017f).

internacional. A intenção era intensificar a transmissão de ideias institucionais supranacionais, que poderiam ser ajustadas a distintos contextos nacionais, independentemente dos bens sociais a que se referiam.

Na transição da OEEC para a OCDE, bem como no processo de constituição propriamente dita da OCDE, o significado do termo *compartilhamento internacional* foi operado sob a lógica da transmissão de valores e conhecimentos. Em termos ainda mais justos, pelas tramas de redes que a própria OCDE havia fabricado, ela mesma avalizava os argumentos que justificavam a necessidade de intercambiar valores e conhecimentos entre países diferentes. A organização, então, gerava o *blueprint* destinado ao registro de conhecimentos que, por sua vez, deveriam ser vistos pelos governos nacionais como "externalidades positivas", como contribuições ao "*stock* de conhecimentos" que poderiam ser acessados pelos seus Estados-membros ao formularem suas políticas domésticas (PESSOA, 2003, p. 345). Na paisagem europeia do começo da década de 1960, a OCDE buscava se posicionar como uma instituição catalisadora de práticas de cooperação internacional.

Integração, cooperação e adaptabilidade global: eis algumas das chaves de leitura que ampliam a compreensão sobre o reverso da palavra *Desenvolvimento* embutida na sigla OCDE.

2.2 O LUGAR DA EDUCAÇÃO NA HISTÓRIA DA OCDE

É difícil precisar o momento em que a educação foi incluída na agenda de preocupações institucionais da OCDE. A historiografia da qual dispomos apresenta uma diversidade de entendimentos a respeito do que caracterizaria o início de concretas ações educacionais empreendidas pela entidade. Para alguns, o início remontaria à criação de órgãos internos encarregados de produzir dados sobre a situação educacional dos países-membros. Para outros, o ingresso da instituição no *métier* educacional teria ocorrido quando passou a defender que seus associados desenvolvessem programas de ciência e tecnologia voltados à qualificação profissional dos trabalhadores. Não resta a menor dúvida de que necessitamos de mais estudos sobre a gênese dos interesses educacionais da OCDE. Há mais de 50 anos, a organização vem se dedicando à montagem de um complexo sistema de premissas educacionais estratégico aos seus interesses.

A escrita deste item visa contribuir nessa direção. De um ponto de vista específico, as análises incidem sobre a historicidade das preocupações

da OCDE no tocante à articulação entre educação e tecnologia, procurando realçar alguns momentos nos quais a entidade investiu na cristalização de uma pauta para o assunto. Também situo como a noção de inovação foi sendo fabricada e difundida por meio de suas variadas estratégias institucionais.

2.2.1 A emergência da educação como objeto de preocupação da OCDE

Ainda hoje o trabalho de George S. Papadopoulos (1994) continua sendo um dos mais representativos acerca dos porquês a educação emergiu como objeto de preocupação da OCDE. Papadopoulos (1919-1999) nasceu na República do Chipre e mudou-se para o Reino Unido em 1945. Graduado em História pela Universidade de Exeter, era um "ávido colecionador de livros antigos e de obras de arte" (ISTANCE, 2013). Além de ter ocupado diferentes cargos na organização, também assumiu postos de gestão na Unesco e atuou como "consultor, visitando muitos países integrantes do Conselho da Europa" (ISTANCE, 2013). Em 1960 "começou a trabalhar para a OCDE na Diretoria de Assuntos Científicos" (ISTANCE, 2013). De 1970 até a sua aposentadoria em 1991, atuou como "vice-diretor de educação da Diretoria para Assuntos Sociais, Emprego e Educação" da OCDE (ISTANCE, 2013).

Em seu livro, além de discutir as principais transformações da estrutura administrativa da instituição durante o período entre 1960 e 1990, o autor analisou como a OCDE lidou com questões educacionais caras aos interesses de seus Estados-membros. A publicação é uma contribuição seminal para todos que se dedicam a investigações sobre o lugar ocupado pela educação na historicidade da referida organização. Em linhas gerais, o propósito da obra é fornecer um "panorama histórico das atividades educacionais da OCDE, desde suas origens ao longo dos anos 1960" (PAPADOPOULOS, 1994, p. 9) até o começo da década de 1990. Buscando caracterizar o início da "cooperação internacional em educação" nos países-membros da entidade, o autor oferece-nos sua interpretação sobre o que a "OCDE fez em educação durante esse período, como e por que o fez" (PAPADOPOULOS, 1994, p. 9). Em termos específicos, a publicação conta com dez capítulos, cujos títulos são apresentados a seguir:

Quadro 10 – Capítulos do livro *Education 1960-1990: the OECD perspective*, de Papadopoulos (1994)

Capítulo	Título
I	Introdução
II	Os anos formativos (fim dos anos 1950 – começo dos anos 1960)
III	A era de ouro do crescimento educacional (os anos 1960)
IV	Crescimento educacional e seus legados (meados dos anos 1960 – começo dos anos 1970)
V	Ensaio de mudança: problemas do desenvolvimento educacional (começo e meados dos anos 1970)
VI	Ensaio de mudança (continuação): estruturas e estratégias educacionais para a igualdade
VII	Educação e sociedade: a busca por novas conexões (os anos 1970)
VIII	Recessão e suas consequências
IX	Educação e mudança estrutural (os anos 1980)
X	Conclusão

Fonte: Papadopoulos (1994, p. 5-8)

Como se nota, o título de cada capítulo revela um esforço de síntese histórica por parte do autor. Perfazendo pouco mais de 200 páginas, tais capítulos registram a "análise evolutiva" de uma "variedade de atividades educacionais" da OCDE, dando visibilidade às relações entre o "trabalho da organização" e a "evolução de políticas educacionais nacionais" empreendidas nos seus países-membros. Como reconhecido pelo autor, no livro nem sempre "temas e cronologia [...] se encaixam, mas, no geral, fornecem uma estrutura significativa dentro da qual a narrativa histórica [do livro] pôde ser organizada" (PAPADOPOULOS, 1994, p. 9-10).

Abonados os desencaixes assumidos pelo próprio autor, ainda é preciso reconhecer que há dois aspectos problemáticos na obra. Primeiramente, existe uma estranha confusão entre os conceitos de história e memória no conteúdo do livro. Em segundo lugar, é perceptível na escrita de Papadopoulos pretensão à neutralidade histórica impossível de ser sustentada. Como ex-diretor de divisões educacionais da OCDE, a escrita histórica do autor baseia-se em fontes oficiais expedidas pela organização e, sobretudo, em documentos institucionais a que somente ele teve pleno acesso. As lacunas que eventualmente emergiram do processo de análise dessas fontes foram

preenchidas por lembranças que Papadopoulos pinçou de suas memórias de antigo gestor da instituição. Segundo suas palavras, as análises do livro

> apoiam-se fortemente no impressionante volume de produção educacional da OCDE, durante os últimos trinta anos [1960-1990], incorporada nos seus relatórios e publicações. As referências bibliográficas de cada capítulo fornecem um amplo testemunho a esse respeito e indicam as fontes específicas das quais foi extraída, muitas vezes textualmente, a história educacional da OCDE. Também se baseiam na experiência pessoal e na memória do autor como alguém que esteve estreitamente associado a esse trabalho durante todo o período em análise. As referências aos indivíduos foram reduzidas ao mínimo, de acordo com a natureza coletiva dos trabalhos da OCDE (PAPADOPOULOS, 1994, p. 10).

Acerca dessa postura teórico-metodológica de Papadopoulos, cumpre dizer que o seu trabalho de memória – reminiscências advindas de suas experiências profissionais na OCDE – não deve ser compreendido como sinônimo da história da educação no interior da OCDE. Conforme discutido pelo historiador Nora (1993, p. 9), a "memória é a vida, sempre carregada por grupos vivos [...], ela está em permanente evolução, aberta à dialética da lembrança e do esquecimento, inconsciente de suas deformações sucessivas". A memória é um "fenômeno sempre atual, um elo vivido no eterno presente". Ela é mais ou menos operada intencionalmente por meio de "lembranças", por vezes "vagas, telescópicas, globais ou flutuantes, particulares ou simbólicas, sensível a todas as transferências, cenas, censura ou projeções". De maneira diversa, a História é uma "reconstrução sempre problemática e incompleta do que não existe mais". A História consiste numa "operação intelectual" que "demanda análise e discurso crítico" acerca de "continuidades temporais", descontinuidades, "evoluções" e "relações entre coisas" (NORA, 1993, p. 9).

O texto de Papadopoulos (1994) também não assume claramente que toda "pesquisa historiográfica se articula com um lugar de produção socioeconômico, político e cultural" (CERTEAU, 1982, p. 66). É, pois, conforme Certeau (1982, p. 66), em relação a esses lugares que se "instauram os métodos, que se delineia uma topografia de interesses, que os documentos

e as questões, que lhes serão propostas, se organizam". Sendo assim, a escrita histórica do autor carrega consigo a "marca indelével" do lugar (social e profissional) de onde ele fala (CERTEAU, 1982, p. 66-67). Portanto, defender a elaboração de uma narrativa histórica partindo do pressuposto de que é necessário ocultar os nomes dos indivíduos que participaram da história educacional da OCDE evidencia a prática de Papadopoulos de ser historicamente autorreferente, assim como o seu desejo de não implicar nenhuma pessoa nas decisões tomadas e levadas a cabo pela organização.

Em que pesem essas constatações, soa verossímil o entendimento do autor de que foi somente com a criação do Office for Scientific and Technical Personnel (OSTP), em maio de 1958, que a educação passou a figurar como objeto de preocupação da OCDE. À época, agruparam-se no órgão várias divisões internas da antiga OEEC. A constituição do OSTP foi realizada sob a coordenação administrativa do "Comitê de Pesquisa Científica (CSR)", especificamente de sua "Direção de Assuntos Científicos (DAS), então sob a liderança de Alexander King[13]" (PAPADOPOULOS, 1994, p. 23). O fator preponderante à constituição do OSTP foi a crença de que a "força motriz do progresso" era o "avanço científico" (PAPADOPOULOS, 1994, p. 23). Nos anos 1950 era comum os Estados Unidos e a União Soviética competirem pela liderança científica e tecnológica global, o que resultava em investimentos de enormes proporções por parte desses governos. A fundação do OSTP, por exemplo, contou com uma "subvenção financeira inicial de meio milhão de dólares dos Estados Unidos, a que deveria somar-se igual soma proveniente dos Estados-membros" da OEEC (LEMOS, 2014, p. 77). Tal investimento se justificava pelo desejo de impulsionar programas de formação acadêmica de "pessoal científico e técnico", nomeadamente de engenheiros. Também o fato de a União Soviética ter enviado ao espaço o satélite Sputnik, em outubro de 1957, acelerou a criação de programas como o OSTP, uma vez que os estadunidenses "consideravam que o sucesso soviético se devia à qualidade do pessoal científico e técnico e do sistema educativo que o tinha formado" (LEMOS, 2014, p. 77). Considerado um pioneiro nesse tipo de debate, Alexander King foi nomeado o primeiro diretor

[13] Alexander King (1909-2007) foi um químico britânico que, em colaboração com o italiano Aurelio Peccei, fundou o Clube de Roma, em 1968. Desde sua constituição, o clube foi uma espécie de "*think tank* internacional", vinculando-se a estudos como "Limites do Crescimento (1972)", que "desafiou a ortodoxia econômica [enfatizando] que a Terra poderia sempre prover os recursos para a prosperidade humana; e se tornou o livro ambiental mais vendido da história". Em 1960 ele "tornou-se Diretor-geral de Educação e Ciência da OCDE, um posto que ocupou até sua aposentadoria oficial em 1974" (THE TELEGRAPH, 2007, maiúsculas do original).

do OSTP, encarregando-se da gestão do órgão ao lado do seu vice-diretor, o economista Ronald Gass[14] (PAPADOPOULOS, 1994, p. 23).

A defesa do entendimento de que foi somente com a fundação do OSTP que a OCDE passou a dispensar mais atenção às questões educacionais assenta não apenas nos objetivos imaginados para esse órgão, como também nas premissas e metodologias que por ele foram incorporadas. Segundo os estudos do OSTP, havia um problema socioeducativo estrutural que precisava ser rapidamente corrigido:

> O problema residia na qualidade dos sistemas educativos e que era necessário o seu desenvolvimento tanto quantitativo como qualitativo, considerando não só a formação universitária ou técnica, mas também a educação de base e o alargamento do acesso aos níveis secundário e superior (LEMOS, 2014, p. 77).

Os trabalhos do OSTP já haviam diagnosticado que, no fim dos anos 1950, muitos dos Estados integrantes da futura OCDE enfrentavam o aumento exponencial da procura pelo ensino secundário[15]. Para Bertolin (2007), entre outros estímulos sociais, a busca resultava do "enriquecimento das famílias e de uma demanda crescente da economia por pessoal mais qualificado, visto que setores tradicionais, como minas de carvão, por exemplo, perdiam espaço para novos setores". Desdobrando-se da expansão do ensino secundário, os *experts* da OCDE vaticinavam a necessidade da "massificação da educação superior e da expansão universitária, por meio, sobretudo, do financiamento com fundos públicos" de instituições de ensino superior (BERTOLIN, 2007, p. 38).

[14] Além de ocupar posições destacadas na OCDE, Ronald Gass foi consultor da União Europeia e do Banco Europeu para a Reconstrução e o Desenvolvimento.

[15] Embora possuísse variações de país para país, o ensino secundário nos Estados integrantes da OEEC/OCDE correspondia ao terceiro ciclo da escolarização, destinando-se ao "grupo etário 16-18/19 anos". Segundo Azevedo (1999), durante a segunda metade do século XX, o ensino secundário europeu foi sendo moldado e reformado de maneira que passasse a compreender "dois ciclos: um primeiro ciclo ou grau, inferior, normalmente integrado na escolaridade obrigatória e sequencial em relação ao ensino primário, e um segundo ciclo ou grau, de nível superior, situado entre a formação geral universal e básica e o ensino superior. O primeiro ciclo, regra geral, é unificado e o segundo ciclo é diversificado, não só em termos curriculares, mas inclusive do ponto de vista institucional. Podem tomar-se, por isso, como sinônimas as designações 'ensino secundário de segundo ciclo', 'ensino secundário superior', 'ensino secundário de segundo grau'" (AZEVEDO, 1999, p. 3-4).

Na antessala da OCDE, foi a partir de 1959 que ganhou força a ideia de oferecer formação educacional especializada para que as pessoas se tornassem mais qualificadas e, presumidamente, mais produtivas. Segundo Papadopoulos (1994), tal pressuposto avançou no interior da organização por meio de um relatório intitulado "Perspectivas do Crescimento Econômico a Longo Prazo". O documento foi redigido por um "Grupo de Trabalho de *Experts* em Economia" que, em seu estudo, "concluiu que a 'taxa de crescimento de mão de obra tenderá a declinar na próxima década" (1959-1969) e, ao mesmo tempo, os "investimentos que tinham sido fixados como necessários foram brutalmente eliminados". Assim, uma solução equilibrada para assegurar o "crescimento econômico" era investir na formação de "trabalhadores educados", acompanhando teorias que defendiam a ideia de que a "produtividade desses trabalhadores" se "tornaria muito maior" se lhes fosse ofertada educação de boa qualidade (PAPADOPOULOS, 1994, p. 32). A teoria do capital humano (TCH), então, foi acionada para dar vazão a esse anseio.

De acordo com Souza Filho (2010, p. 1), a TCH tem uma longa história, encontrando-se presente na literatura acadêmica desde os escritos de "Adam Smith (1776), na obra *A Riqueza das Nações*", e de "Alfred Marshall (1920), no livro *Os Princípios Econômicos do mais Valioso Investimento dos Capitais: os Seres Humanos*". Na primeira metade do século XX, a teoria ganhou repercussão com os trabalhos da Escola de Chicago, especialmente com as pesquisas empreendidas por Gary Becker, Jacob Mincer e Theodore Schultz. Conforme apontado por Saul (2004, p. 231), a "teoria foi anunciada por Theodore Schultz, em 1960, e seu 'nascimento efetivo' teria ocorrido em 1962 em suplemento da revista científica americana *Journal of Political Economy*, dedicado ao tema do investimento em seres humanos".

A esse respeito, Viana e De Lima (2010, p. 138) explicam que os estudos de Mincer, Schultz e Becker informavam que, "além da atribuição do capital físico à teoria do crescimento econômico, havia outra variável implícita nos modelos estudados ainda não atribuída a essa teoria: o capital humano". Para esses autores, a constatação exigia a revisão da perspectiva clássica sobre modelos de crescimento econômico, ainda fortemente baseada na análise de fatores tradicionais de produção: terra, capital e trabalho[16].

[16] Conforme Viana e De Lima (2010, p. 138, grifos no original), a "concepção dos fatores que determinam o crescimento econômico está enraizada nos estudos clássicos da economia, os quais justificam que os fatores de produção como *terra* (terras cultiváveis, urbanas e recursos naturais), *capital* (edificações, máquinas e equipamentos) e *trabalho* (faculdades físicas e intelectuais dos seres humanos) são os elementos básicos para a produção de bens e serviços, gerando riquezas e influenciando o desempenho econômico".

Também no princípio dos anos 1960, a TCH apregoava que o capital humano se tornaria mais eficientemente produtivo quanto mais os governos investissem na qualificação educacional dos trabalhadores. Defendia-se o entendimento de que os órgãos competentes do poder público deveriam oferecer treinamento técnico, especializado, de forma sistemática e constante aos trabalhadores. A equação que levaria à conquista do almejado desenvolvimento econômico não era difícil de ser solucionada: o aumento do capital humano reverberaria não apenas na melhora do desempenho individualizado dos trabalhadores, como também no aumento da produção massificada de bens de consumo e, consequentemente, no crescimento econômico de determinado país. Quer dizer, o capital humano seria "dimensionado pelo nível de educação e conhecimento da população", que, por sua vez, seria capaz de tornar as "pessoas mais produtivas", assegurar o "aumento de seus salários" e "influenciar o progresso econômico" da região na qual vivem (VIANA; DE LIMA, 2010, p. 138).

Nas palavras de Santos (2004, p. 1), essa teoria tem como ponto nodal a

> alocação da atividade educacional como componente da produção, que deve merecer, por isso, atenção especial dos planejadores de políticas educacionais, traduzida em intencionalidade, análise rigorosa das taxas de retorno e investigação da produtividade alcançada com os investimentos.

Nessa visagem,

> a educação, determinada pelo nível de qualificação da população, surge como alternativa para a redução das disparidades econômicas e ao fortalecimento das economias regionais, influenciando ganhos à população, elevando a produtividade do capital humano e também o nível de produtividade do capital físico. Isso se deve à aplicação de novas técnicas e novas ferramentas de gestão, fazendo com que esse tipo de investimento diminua os custos de produção, possibilite retornos crescentes no processo produtivo e estimule cada vez mais o crescimento da economia (VIANA; DE LIMA, 2010, p. 138).

Para a TCH, as políticas nacionais que visavam elevar a qualidade do capital humano doméstico deveriam ser vistas como uma saída para resolver problemas sociais e de desenvolvimento econômico desigual. A

teoria encaixava-se como uma luva nas aspirações educacionais sessentistas da OCDE.

Na esteira da TCH, no começo da década de 1960 a OCDE empreendeu diversos esforços para sustentar a ideia de que era necessário cruzar economia e educação. Nesse âmbito, a instituição constituiu um "Grupo de Estudos em Economia da Educação", procurando "consagrar a economia da educação não apenas como uma nova disciplina, mas como uma área de direta relevância política" (PAPADOPOULOS, 1994, p. 33). Conta-nos o historiador:

> O primeiro passo era produzir um argumento convincente sobre a relação entre o investimento na educação e o crescimento econômico, argumento que seria aceitável tanto para os economistas quanto para os educadores e que poderia ser vendido para [...] os *policy-makers*. Isso foi feito numa primeira reunião informal de economistas e educadores "distintos", realizada em maio de 1960. O breve relatório da reunião – Investimentos em Educação e Crescimento Econômico – lançou as bases para um volume significativo de trabalhos que foram empreendidos durante os próximos doze meses, chegando até Washington, à Conferência de Política sobre Crescimento Econômico e Investimento em Educação, realizada em outubro de 1961 (PAPADOPOULOS, 1994, p. 32).

Além disso, nos seus dois primeiros anos de existência, observaram-se recorrentes debates na organização a respeito da necessidade de estimular o desenvolvimento econômico por meio do "financiamento de projetos prioritários" voltados à formação educacional de trabalhadores especializados (funcionários públicos, políticos, gestores, cientistas, acadêmicos, entre outros). Uma análise mais demorada dos relatórios de 1961 e 1962 do Development Assistance Committee (DAC) (Comitê de Ajuda ao Desenvolvimento) revela o forte interesse da instituição em constituir o então denominado OECD Development Centre (Centro de Desenvolvimento da OCDE) (OECD, 1961e, p. 15).

Em meio às discussões institucionais sobre como a OCDE poderia trabalhar de maneira a estimular o financiamento de "projetos de infraestrutura econômica", bem como atuar com os bancos internacionais para que diminuíssem as "taxas de juros para empréstimos internacionais", assegurando aos "países em vias de desenvolvimento" um caminho seguro para atingir

um nível adequado de "desenvolvimento econômico", os representantes dos Estados Unidos propuseram à organização a criação interna daquele centro (OECD, 1961e, p. 1 e 9).

Em 25 de outubro de 1961, por solicitação do presidente do DAC, Sr. Riddleberger, o secretariado remeteu aos delegados internacionais com assento no comitê a "minuta de um comunicado sobre questões de desenvolvimento" (OECD, 1961b, p. 1) (de autoria do próprio Riddleberger). Como um dos representantes dos Estados Unidos, Riddleberger tinha grande influência sobre as discussões que transpassavam a OCDE. Da perspectiva do seu redator, uma vez consolidada nos bastidores da instituição, a versão final do documento deveria ser apreciada na "Reunião Ministerial da organização, em 16 e 17 de novembro" do mesmo ano, e, possivelmente, socializada publicamente como um documento oficial da instituição (OECD, 1961b, p. 1).

Em menos de três páginas, o documento reafirmava o compromisso da OCDE "em assistir o crescimento econômico de países em processo de desenvolvimento", fazendo uso de "todos os recursos disponíveis" para tal (OECD, 1961a, p. 2). Além disso, enfatizava-se que os "ministros reunidos reconheciam a urgente necessidade de aumentar a assistência ao desenvolvimento em termos adequados", buscando investir na "expansão de conhecimento humano sobre problemas econômicos, sociais e culturais" que minavam o "desenvolvimento de países dependentes e menos desenvolvidos" (OECD, 1961a, p. 2).

Antes mesmo da discussão de mérito, tal documento concebia uma nova "instituição sob os auspícios da OCDE, o OECD Development Centre", o qual deveria se ocupar do "avanço e da propagação daqueles conhecimentos", bem como auxiliar os "planejadores do desenvolvimento e decisores de políticas" em suas "aplicações práticas" (OECD, 1961a, p. 2). Ainda nessa direção, o documento antecipava os compromissos que os ministros de Estados-membros da organização deveriam assumir depois da reunião:

> Os ministros também reafirmaram o desejo de que o programa de trabalho do OECD Development Centre deveria ser, sempre que possível, complementário ao trabalho empreendido em outras [...] instituições de desenvolvimento planejado e, também, que o centro deveria ser carrilado para uma colaboração intensificada com economistas, cientistas, *policy-makers* e administradores de países menos desenvolvidos (OECD, 1961a, p. 2).

Por conta da sua repercussão interna, o assunto voltou à discussão na OCDE por meio da circulação de um memorando datado de 2 de novembro de 1961. Muito mais elaborado, o novo documento apresentava detalhes sobre a visão estadunidense a respeito do "escopo e da função do centro". De uma primeira versão na qual era antecipada a decisão dos ministros de Estados associados à instituição, o memorando agora se preocupava em demonstrar as razões que levavam os Estados Unidos a defender a criação do referido centro:

> Os Estados Unidos concebem o OECD Development Centre como uma instituição dedicada à assistência ao desenvolvimento e intercâmbio de conhecimentos e habilidades exigidos à concretização de crescimento econômico sustentado e de melhoria social em países menos desenvolvidos. Na realização de seu mandato, o centro basearia serviços de instituições nacionais, internacionais e regionais [...] (públicas e privadas), podendo servir como uma câmara de informações comuns para as atividades dessas instituições; como estímulo e assistência aos seus esforços mais amplos em áreas de substancial necessidade; e – onde se desejasse – suplementaria atividades desde empreendimentos específicos do próprio centro (OECD, 1961f, p. 1).

Outro ponto importante era que o novo documento também era mais assertivo em relação às áreas de atuação do centro. Conforme o memorando, os Estados Unidos vislumbravam "quatro áreas de atividade nas quais o centro poderia realizar uma função útil e necessária: 1) intercâmbio de informações; 2) assistência em consultoria para o desenvolvimento; 3) educação e formação; 4) pesquisa" (OECD, 1961f, p. 1).

Em matéria de educação e formação, os representantes dos Estados Unidos na OCDE assim imaginavam o papel de ambas no centro:

> Os Estados Unidos não concebem o OECD Development Centre como uma instituição devotada a uma educação geral no campo do crescimento econômico. Em termos de formação, o centro proveria e complementaria os trabalhos de consultoria para o desenvolvimento [...]. Nós antecipamos que, no centro, a formação seria de natureza universitária, seria para economistas profissionais e outros cientistas sociais de países menos desenvolvidos e de

> países da OCDE (eles teriam bolsas no centro para estudo ou pesquisa); e seria direcionada [a formação] para as necessidades daqueles que trabalham com políticas de desenvolvimento e problemas do planejamento do desenvolvimento; para o treinamento de planejadores de países menos desenvolvidos (OECD, 1961f, p. 3).

Com um entendimento pragmático, também se expunham os pormenores da compreensão dos estadunidenses acerca do lugar que a pesquisa deveria ocupar no centro:

> Nossa visão preliminar é que realizar pesquisas desde o centro, ou sob seu patrocínio, deveria ser orientada para a política, deveria ser de uma natureza prática, e deveria ser diretamente relacionada aos problemas de instituições de formação para planejadores, de agências de desenvolvimento, ou de agências de planejamento. Nós prevemos, entre outros assuntos, pesquisas sobre os impedimentos à transferência de orientações e assistência no campo do planejamento. Nós contemplaríamos e concederíamos subvenções para pesquisas em outras instituições, em complementação à pesquisa conduzida no próprio centro. Em nossa opinião, a política do centro com relação à pesquisa deveria ser flexível e deveria ser desenvolvida gradualmente, assim como não deveria duplicar o vasto montante de pesquisas atualmente em curso em outros institutos, universidades e centros de pesquisa (OECD, 1961f, p. 3).

Ao que as fontes indicam, a proposta dos Estados Unidos não se atinha à necessidade de oportunizar a ampliação do capital humano de trabalhadores comuns. A análise do conjunto de documentos elaborados em 1961 e 1962 e por mim recolhidos na OECD Library & Archives revelou que não se tinha a intenção de criar um centro para fortalecer políticas educacionais voltadas à ampliação da escolaridade média de operários, tampouco se mencionava a necessidade de intensificação de programas governamentais direcionados à promoção de cursos técnicos ou superiores que pudessem ser acessados por grandes parcelas da população trabalhadora. Na perspectiva estadunidense, o centro deveria envidar esforços no sentido de oferecer formação e treinamento educacional de alta qualidade. Seu público-alvo seriam pesquisadores, gestores, funcionários públicos e outros líderes políticos de Estados nacionais

considerados menos desenvolvidos. O investimento na geração de capital humano nesses territórios, portanto, seria pontualmente endereçado àqueles que já tinham sido mapeados pela própria OCDE. O centro anunciava-se como uma espécie de clube aberto à participação de sócios previamente listados e habilitados como aceitáveis.

Em que pese a reformulação da minuta de 25 de outubro de 1961, nos bastidores da OCDE os Estados Unidos não tinham conseguido construir consenso em torno da sua ambição de formar um centro de desenvolvimento dentro da organização no qual a educação e a pesquisa científica aplicada cumpririam papel estratégico. Em 6 de novembro de 1961, por exemplo, o assunto foi novamente pautado para discussão numa reunião com os delegados internacionais vinculados ao DAC. No entanto, nos primeiros momentos do encontro, o próprio presidente Riddleberger "sugeriu que a proposta da Delegação dos Estados Unidos em relação ao OECD Development Centre deveria ser adiada para uma reunião posterior" (OECD, 1961c, p. 3). A atmosfera era bastante desfavorável ao exame da proposta. Alguns associados divergiam dos estadunidenses a ponto de não enxergar mérito na criação do centro. Outros criticavam a falta de informações sobre a configuração organizacional do centro, o que impossibilitava conhecer os reais objetivos dos Estados Unidos no tocante à inclusão de um órgão no corpo institucional da OCDE.

Os questionamentos não paravam por aí. Mesmo retirada de pauta, alguns delegados do DAC fizeram questão de registrar suas dúvidas acerca da proposta estadunidense. O delegado do Reino Unido, Sr. Symons, disse que "temia que o OECD Development Centre poderia duplicar institutos e organizações já existentes" (OECD, 1961c, p. 3).

O delegado da França, Marc de Lacharrière, observou que a busca pela constituição do centro se inseria numa ampla rede de empreendimentos internacionais similares protagonizada pelo governo dos Estados Unidos. Em nenhum momento isso tinha ficado claro na proposta levada ao conhecimento dos membros do DAC. De maneira contundente, Lacharrière enfatizou que

> gostaria de receber algumas informações sobre o relacionamento entre o proposto OECD Development Centre e projetos anteriores e presentes dos Estados Unidos para o estabelecimento de centros de desenvolvimento na América Latina, África, Ásia e Europa, sob a égide da Comissão Econômica Regional dos Estados Unidos (OECD, 1961c, p. 4).

Ele ainda "chamou a atenção dos membros do DAC" para a urgência de respostas a essa questão, interpelando a delegação dos Estados Unidos a "manifestar suas opiniões sobre o estabelecimento dos referidos centros em não mais do que algumas semanas" (OECD, 1961c, p. 4).

De outra parte, o Sr. Ockrent, delegado belga, argumentou que o "centro deveria ser uma proposta do Comitê de Ajuda ao Desenvolvimento" (e não apenas da delegação dos Estados Unidos). Além disso, enfatizou que a criação do centro seria uma decisão do "Conselho da OCDE", que, por sua vez, era "a autoridade soberana" da organização. Assim como o próprio assunto em discussão, o "DAC era um dos comitês da OCDE" e estava "subordinado ao conselho". A sugestão de Ockrent era que fosse composto um "grupo de *experts* para aconselhar o secretário-geral" a respeito da matéria (OECD, 1961c, p. 4).

Concordando com a delegação belga, o representante japonês, Sr. Hagiwara, lembrou que a formação do centro era uma "decisão extremamente importante para ser aprovada prematuramente pelos membros do DAC". Seu desconforto residia no fato de que tal centro não deveria ser constituído antes de "ser aprovado pelo Conselho da OCDE" (OECD, 1961c, p. 4).

Pela tangente, o delegado da Alemanha, Sr. Mueller-Graaf, preferiu manifestar-se em relação às funções que o centro poderia exercer. Disse ele que uma das ocupações "poderia ser a coordenação do trabalho de instituições já existentes e dos membros do grupo de *experts* para aconselhar o secretário-geral". Tais *experts* deveriam ser versados não apenas em economia, mas também conhecer os "trabalhos realizados em instituições e organizações já existentes" (OECD, 1961c, p. 4).

Alegando que "não poderiam tomar nenhuma decisão", os delegados da Itália, Sr. Caruso, e do Canadá, Sr. Towe, justificaram que "estavam sem instrução" sobre como deveriam proceder no que dizia respeito ao assunto debatido. Portanto, "eles esperavam, tendo em vista a urgência da matéria, que os ministros de Estado poderiam decidir em favor do centro na [futura] reunião ministerial" (OECD, 1961c, p. 4).

Recuando em suas intencionalidades, o delegado dos Estados Unidos, Sr. Tuthill, respondeu aos questionamentos dizendo: "Em vista do grande volume de ajuda que os Estados Unidos estavam fornecendo para países em processo de desenvolvimento, os países da OCDE não deveriam hesitar em configurar o centro" (OECD, 1961c, p. 4). A hipótese de Tuthill não era tão

otimista em relação ao tempo que levaria para oficializar a decisão formal de fundar o centro na organização. Segundo pensava, na melhor das hipóteses, essa seria uma "decisão tomada posteriormente à reunião ministerial" (OECD, 1961c, p. 4).

Usando de seu poder de moderação, Thorkil Kristensen, o secretário-geral da OCDE, tomou a palavra e falou que "considerava que a criação do centro era perfeitamente compatível com outras ações já adotadas pelo DAC". Assim, sugeriu que os "ministros deveriam encorajar o DAC a continuar com os trabalhos acerca da proposta de estabelecer o OECD Development Centre" (OECD, 1961c, p. 5).

O saldo da reunião de 6 de novembro de 1961 pode ser assim resumido:

> Em conclusão, o Comitê:
> (a) Registrou o Memorando dos Estados Unidos sobre o OECD Development Centre [OECD/DA (61)5] e as visões expressadas na reunião;
> (b) Acordou o reexame desse documento na próxima reunião;
> (c) Recomendou aos membros do comitê chamar a atenção de suas autoridades à necessidade de dar rápidas instruções para suas delegações para que os Estados Unidos tenham em conta a opinião da OCDE [...] acerca do projeto [do centro] (OECD, 1961c, p. 5).

Persistindo na tentativa de convencer os membros do DAC sobre a importância de criar o centro, na reunião subsequente a delegação dos Estados Unidos e o secretário-geral da OCDE alteraram a estratégia de persuasão. Ocorrida em 1.º de dezembro de 1961, a reunião trouxe em sua pauta o seguinte ponto: "contato com a Organização dos Estados Americanos" (OECD, 1961d, p. 9).

Sob relatoria do próprio secretário-geral da OCDE, a inclusão do item na agenda visava informar aos membros do comitê que

> o diretor do Departamento de Assuntos Econômicos da Organização dos Estados Americanos escreveu ao Sr. Riddleberger informando que era desejo da OEA estar conectada aos trabalhos do DAC e do OECD Development Centre, o qual havia sido proposto estabelecer (OECD, 1961d, p. 9).

Particularmente, a OEA "expressava o desejo de ser representada por um observador nas reuniões do DAC" (OECD, 1961d, p. 9). A respeito desse assunto, Kristensen disse que não tinha feito contato oficial com a OEA, embora já tivesse informado ao Conselho da OCDE sobre o desejo de aproximação da OEA com a instituição que ele secretariava. Ademais, ressaltou que, em determinados aspectos, via com "bons olhos" a presença de "um observador da OEA [...] nas reuniões do DAC" (OECD, 1961d, p. 9).

No entanto o comitê respondeu à pressão do secretário de forma tática. Antes de decidir qualquer coisa, os delegados do DAC "pediram ao secretário-geral para fazer circular entre os membros do comitê a carta enviada pela OEA ao Sr. Riddleberger". A missiva, presumidamente, já "tinha circulado sob a referência OECD/DA (61)7" (OECD, 1961d, p. 9), porém os membros do DAC revelaram não ter conhecimento de seu conteúdo. O comitê também "acordou retomar as considerações a respeito desse item numa reunião subsequente" (OECD, 1961d, p. 9).

Não satisfeito, o secretário-geral revolveu o assunto afirmando que pretendia criar um "grupo de *experts* para aconselhá-lo sobre a estrutura e as funções do OECD Development Centre". Tal grupo seria formado por "apenas cinco membros", e o seu relatório "poderia ser discutido primeiramente no DAC e, subsequentemente, no Conselho da OCDE". Kristensen fez questão de ressaltar que era o conselho quem tinha o poder de tomar a "decisão sobre a configuração de tal centro" (OECD, 1961d, p. 9). No entendimento do secretário, os conselheiros convidados atuariam como "*experts* e não seriam considerados representantes de seus países". Era igualmente desejável que os membros desse grupo fossem provenientes de "países desenvolvidos" e estivessem "familiarizados com problemas do desenvolvimento" (OECD, 1961d, p. 10). Selecionados a dedo, os *experts* indicados para compor o grupo foram imediatamente nominados por Kristensen:

> Professor J. Tinbergen, Diretor, Instituto Econômico Holandês;
> Professor Edward Mason, diretor interino, Universidade de Harvard;
> Sr. R. Prebish, secretário executivo da Comissão Econômica das Nações Unidas para a América Latina;
> Sr. Locanathan, diretor-geral, Conselho Nacional para Pesquisa Econômica Aplicada, Nova Deli;
> Sr. Gregoire, ex-diretor da Agência de Produtividade Europeia (OECD, 1961d, p. 10).

De fato, a documentação não espelha os encaminhamentos adotados com base na proposição do secretário-geral da OCDE. O resumo do encontro limita-se a registrar que as discussões foram encerradas quando o "comitê tomou nota das intenções do Sr. Kristensen acerca da configuração de um grupo de *experts* para aconselhá-lo sobre a estrutura e as funções do OECD Development Centre". E, também, que o "comitê tomou conhecimento dos partícipes desse grupo", assim como estava ciente de que seus integrantes "atuariam na competência de *experts* e não seriam considerados representantes de seus países" (OECD, 1961d, p. 10).

Diante da dificuldade de construir consenso no interior do DAC, a delegação dos Estados Unidos e o secretário-geral da OCDE optaram por reposicionar suas estratégias de convencimento. Desenlaçando a reunião, Kristensen negociou o consentimento dos membros do DAC para que ele fizesse "circular entre todos os membros da OCDE o memorando dos Estados Unidos sobre o OECD Development Centre". Com a ampla distribuição do documento, a ideia era voltar à discussão da matéria em uma futura reunião, com o máximo de apoio interno (OECD, 1961d, p. 10).

Embora a reunião tenha finalizado sem a certeza de que o grupo de *experts* estava formalmente autorizado a redigir um relatório sobre a viabilidade da constituição do centro, há registros de um novo encontro do DAC para debater a fundação do contencioso órgão. Em 21 de março de 1962, os delegados do comitê reuniram-se para tratar de uma agenda composta de sete itens. Dos sete, um único fora classificado como "confidencial": "4. Relatório preliminar sobre a questão do estabelecimento do OECD Development Centre"[17] (OECD, 1962f, p. 3).

De acordo com a sinopse da reunião, o "relatório dos *experts* [CES/62.19 (Confidential)]"[18] foi socializado aos presentes pelo próprio secretário-geral da OCDE. Segundo o secretário, após a "reunião do conselho de ministros, ele mesmo tinha instruído o grupo de *experts* para elaborar um relatório preliminar", versando sobre: "1) as razões em favor do estabelecimento do

[17] Os demais pontos incluídos na pauta da reunião foram: "1. Aprovação da agenda; 2. Aprovação do relatório da 5.ª reunião do DAC; 3. Relatório do presidente do Grupo de Trabalho do DAC sobre Cooperação Técnica; 5. Aprovação do anexo corrigido da resolução instituidora de revisão anual das políticas, dos objetivos e dos membros integrantes do DAC; 6. Aprovação do questionário para relatórios periódicos; 7. Outros assuntos" (OECD, 1962f, p. 3).

[18] Perante a confidencialidade desse relatório, não me foi oportunizado acesso ao documento quando de minha pesquisa na OECD Library & Archives.

centro; 2) as funções do centro; 3) a natureza de tal instituição". Kristensen também informou que os "*experts* não examinaram problemas legais nem administrativos concernentes ao estabelecimento do centro, os quais estavam sob estudo do secretariado"[19] (OECD, 1962f, p. 11).

Nas palavras do secretário, o projeto do centro tinha sido "recebido favoravelmente pelos *experts*". As razões que justificavam a conformação do centro foram inseridas no "parágrafo (a), da página 2, do relatório": "1) o centro proposto deveria prover apenas serviços que não eram suficientemente fornecidos [...] pela organização ou seus membros" e 2) o centro deveria atuar no "fornecimento de serviços" sobre os quais a OCDE "tinha clara vantagem comparativa" em relação a outras instituições. Kristensen reforçava que as "necessidades de países em processo de desenvolvimento eram enormes e os recursos limitados. Os países da OCDE estavam particularmente qualificados para mobilizar os recursos humanos e intelectuais necessários". Adensando suas reflexões, o secretário-geral fez questão de salientar que os *experts* tinham imaginado "sete funções" para o centro. De sua visão, "a tarefa mais importante do centro deveria ser a formulação coerente de programas de desenvolvimento", focando no "exame global das economias" e na "definição de prioridades" (OECD, 1962f, p. 11). O centro, então, seria uma plataforma que suportaria tais funções.

É bom que se diga que a criação oficial do centro já estava sendo debatida num fórum muito mais poderoso do que o DAC. Depois de agradecer os esforços dos *experts*, Kristensen informou aos membros do comitê que, antes mesmo da reunião, já tinha levado ao "Conselho da OCDE o projeto para o estabelecimento do OECD Development Centre". Durante o encontro, "tomou nota dos 'comentários e sugestões' feitos" a respeito da futura configuração do centro. Assim, o debate da proposta no DAC ganhava outros contornos, uma vez que ele não possuía força normativa para reverter deliberações emanadas do conselho da organização (OECD, 1962f, p. 11).

Outro fenômeno de enorme repercussão temperou a reunião do DAC de 21 de março de 1962. Além dos delegados representantes dos países-membros da OCDE, o encontro foi marcado pela presença de figuras

[19] É interessante observar que os *experts* contratados pela OCDE redigiram seu relatório num curtíssimo intervalo de tempo. Segundo o secretário-geral, o "grupo submeteu seu relatório em fevereiro" de 1962 (OECD, 1962f, p. 11). Ou seja, entre a reunião de 1.º de dezembro de 1961 e a entrega da primeira versão do documento tinham se passado dois meses.

ilustres. À mesa estavam: os Srs. Miller e Curran, representantes do Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento; os Srs. Segre, Auclert e Leng, correspondentes da Comunidade Econômica Europeia; o Dr. Carl Kaysen, "assistente especial do Presidente dos Estados Unidos" (John F. Kennedy) e que "tinha vindo de Washington para expressar o ponto de vista do governo americano"; o Sr. Cairncross, um "ex-diretor do Instituto de Desenvolvimento Econômico do Banco Internacional" e que, à época, exercia a função de "conselheiro do Governo do Reino Unido" (ou seja, era aconselhador da Rainha Elizabeth II e do primeiro-ministro Maurice Harold Macmillan); e o Conde de Stockton (OECD, 1962f, p. 12). Longe de meros observadores, essas personagens monopolizaram a fala, alinharam argumentos divergentes e imprimiram ritmo aos debates travados entre os delegados.

Abrindo as discussões, o Sr. Cairncross disse que o seu "governo atribuía grande importância à formação de administradores de países subdesenvolvidos". Sendo assim, ele "gostaria de encontrar propostas concretas a respeito desse ponto no relatório". De sua leitura, as "funções sugeridas para o centro eram muito numerosas", sendo "apropriado definir as funções iniciais e os objetivos mais distantes". Com efeito, "sete possíveis atividades estavam listadas no relatório; mas ele não recomendava que Paris deveria ser um lugar particularmente apropriado para a formação de administradores de países subdesenvolvidos". De outra sorte, o relatório também enfatizava o "envio de *experts* para países subdesenvolvidos. Muitos membros de países integrantes do DAC já realizam numerosos serviços dessa natureza". O Sr. Cairncross ainda lamentava que o "relatório não mencionava a existência de lacunas ou de [novos] acordos voltados à melhoria da coordenação e do fornecimento de serviços econômicos" (OECD, 1962f, p. 12). Ele também pediu os seguintes esclarecimentos:

> Se o centro proposto seria [...] para a formação de administradores ou para trabalhos de pesquisa; se o centro seria baseado na existência de órgãos governamentais; se haveria risco de duplicação das instituições já estabelecidas em países desenvolvidos ou em países em processo de desenvolvimento [...]. O sucesso ou a falência do centro dependeria do calibre do seu *staff* e, especialmente, do seu diretor; da confiança de que o seu diretor conseguirá estabelecer isso desde o início (OECD, 1962f, p. 12).

Na sequência, o delegado da Alemanha trouxe ao debate pontos que considerava mais substanciais. De acordo com ele, em princípio, o seu "governo era favorável ao projeto [do centro], mas não achava que tinha sido suficientemente informado para tomar uma decisão imediata". Carl Hermann Mueller-Graaf questionava, "em particular, [...] se os objetivos do centro não deveriam estar em conformidade com as ideias de uma política sociológica" e sugeria que a tarefa da entidade "deveria ser criar bases sociais estáveis nos países em processo de desenvolvimento". No seu ponto de vista, a "economia e os problemas do desenvolvimento não eram os fatores mais importantes. A tarefa do centro deveria ser oferecer uma pesquisa completa acerca das condições culturais, sociais, econômicas e políticas de cada país". Nesse sentido, o centro suportaria os trabalhos da OCDE em favor do "desenvolvimento harmônico desses países". Provocativamente, o representante alemão disse que, "antes de ter outro relatório de *experts*", um grupo poderia ser "configurado para estudar o assunto" (OECD, 1962f, p. 12-13).

No transcurso da reunião, o delegado francês apresentou o parecer favorável de seu governo ao estabelecimento do referido centro. Para o governo da França, o órgão "era desejável, pois o mundo livre deveria ter um centro para atuar como seu porta-voz" (OECD, 1962f, p. 13). Em sua fala, Lacharrière tentou aclarar como o centro seria configurado em termos organizacionais:

> (a) O papel do centro deveria ser administrativo, intelectual e operacional. Sua função administrativa seria coordenar as atividades dos países-membros e dirigir as requisições de serviços de países subdesenvolvidos. Sua função intelectual consistiria na pesquisa econômica em cooperação com os institutos de países-membros. Sua função operacional seria definida mais tarde.
> (b) O centro deveria ser localizado próximo à OCDE; deveria ser autônomo, assim como estar habilitado a estabelecer, com flexibilidade suficiente, as relações necessárias com países em processo de desenvolvimento (OECD, 1962f, p. 13).

No que cumpre a manifestações mais declaradas sobre as atividades educacionais do centro, um posicionamento interessante foi externado pelo delegado belga. De início, o Sr. Ockrent ressaltou que o "seu governo era

favorável ao estabelecimento do OECD Development Centre". Logo, requisitava informações "detalhadas acerca das funções do centro, especialmente sobre o intercâmbio de informações; as trocas em educação e formação". O delegado também pediu explicações sobre quais seriam os "procedimentos operacionais" e a "natureza da cooperação do secretariado" nessas questões. Ao encerrar a sua exposição, Ockrent "concordou com as afirmações do delegado da Alemanha: o centro deveria ser efetivamente um instrumento político para a OCDE; ele deveria ter ampla autonomia e seria dirigido por homens de boa índole" (OECD, 1962f, p. 14).

Contrapondo-se a essa perspectiva, o representante da Holanda argumentou que o "Centro deveria concentrar-se no estímulo e em funções de coordenação" de "ações operacionais" nos "campos do emprego e da indústria técnica" (dentro da Europa). Para os integrantes da delegação holandesa, a "competência especial da OCDE devia-se a sua experiência na Europa" e somente nesse âmbito "poderia ser útil para outras partes do mundo" (OECD, 1962f, p. 14).

Os correspondentes da Comunidade Econômica Europeia consideravam que o "relatório dos *experts* era um rascunho preliminar". Faltava-lhes deixar claro se a "atividade do centro deveria ser limitada à formação de administradores e economistas ou se deveria também ser estendida a funcionários que frequentemente se envolviam com atividades de apoio técnico". No documento, também não havia respostas para perguntas importantes e que se relacionavam com desafios concretos a serem enfrentados pela equipe de gestão do centro: o "centro deveria ter atividades especiais voltadas à formação? Qual tipo de organização ele deveria adotar? [...] O centro deveria dialogar com o setor privado? Quais suas relações com instituições similares?" (OECD, 1962f, p. 15).

Em continuidade aos pronunciamentos dos delegados do Japão, do Canadá e do representante do governo do Reino Unido, o Dr. Carl Kaysen esclareceu o "ponto de vista do governo americano" acerca do oferecimento de formação no futuro centro, bem como fez uma longa exposição contestando os comentários das autoridades internacionais que lhe haviam precedido[20] (OECD, 1962f, p. 15).

[20] Só para termos uma noção do espaço concedido ao representante do presidente dos Estados Unidos, enquanto o resumo das falas de cada um dos presentes na reunião gerou dois ou três parágrafos de transcrição, o sumário da exposição de Kaysen ocupou sete parágrafos (mais de uma página de redação). A transcrição foi menor, apenas, se comparada à das palavras do secretário-geral da OCDE.

Kaysen fez uma retomada dos pronunciamentos anteriores e enfatizou como os Estados Unidos entendiam cada uma das questões levantadas:

> (a) De acordo com o Sr. Cairncross, a demanda por formação é muito grande em países em processo de desenvolvimento, e não havia perigo de duplicação. A experiência dos Estados Unidos em programas de ajuda bilateral mostra que a afirmação é verdadeira [...], embora um número de instituições como o Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento e as Agências das Nações Unidas já venham suprindo alguns serviços. [...] Concorrência não é duplicação; e isso é desejável para que os países em processo de desenvolvimento tenham uma ampla gama de instituições à sua escolha.
> (b) É possível que o Relatório não tenha dado suficiente ênfase em questões de formação. Seria útil se o centro tivesse contínua atividade de formação, assim como tivesse melhor conhecimento dos problemas que surgem nesse campo, habilitando-se a dar consultoria competente para outras organizações, se necessário.
> (c) O relatório é suficientemente claro sobre as funções de coordenação e intercâmbio de informações (seminários, estudos, conferências, reuniões).
> (d) Muitos dos delegados levantaram a questão da autonomia do centro e mencionaram serem favoráveis nesse sentido. O governo dos Estados Unidos está de acordo com esse ponto [...].
> (e) O relatório dos *experts* sugeriu que o centro deveria prover os serviços que não eram suficientemente fornecidos por outras organizações, e que ele atuaria nos campos onde os membros da OCDE eram mais bem qualificados para avaliar os casos. O delegado da Holanda disse que os objetivos também eram amplos e vagos. O governo dos Estados Unidos considerou, novamente, que a concorrência é desejável. Uma multiplicidade de instituições é um fenômeno natural no campo de atividades das organizações. O centro não deveria restringir suas atividades àquelas que outras instituições não estavam fazendo.
> (f) O peso relativo deveria ser dado para atividades intelectuais e administrativas? [...] A definição de "administrativo" dada pelo delegado francês e pelo Sr. Cairncross é, sem dúvida, limitada. De fato, essa é uma questão de administração de ideias e avaliação de formato (OECD, 1962f, p. 15-16).

No que competia à formação, a ideia proposta pelo governo dos Estados Unidos era que o centro atuasse em "escala limitada", restringindo-se a oferecer "atividades de treinamento" para "oficiais de alto nível" (OECD, 1962f, p. 16). Desse modo, o centro não se ateria à promoção massificada de cursos, tampouco atuaria de forma a estimular a elaboração de políticas e programas governamentais voltados à elevação da escolaridade de grandes contingentes de trabalhadores. A intenção era construir um centro de treinamento para atendimento individualizado e específico de líderes políticos, econômicos e intelectuais de países considerados subdesenvolvidos e vislumbrados como parceiros internacionais estratégicos.

Dois aspectos dos comentários de Kaysen provocaram reações entre alguns delegados internacionais. O primeiro desconforto foi externado pelos delegados da Bélgica e do Canadá e dizia respeito à defesa de Kaysen de que o centro, futuramente, poderia competir com outras entidades internacionais no oferecimento de serviços de ajuda a países em processo de desenvolvimento. O segundo, uma contestação do representante alemão, enodava essas discussões e defendia a ideia de que o "primeiro objetivo" do centro "não era divulgação". Insistia o delegado: "Um grupo de trabalho deveria ser instituído para determinar os reais objetivos do centro. Todas as demais questões dependiam disso" (OECD, 1962f, p. 17).

De sua parte, os representantes do BIRD manifestaram-se uma única vez durante a reunião. Disseram eles que os "pontos de vista expressados pelo Sr. Cairncross correspondiam aos pontos de vista do banco" (OECD, 1962f, p. 16).

No calor dos debates, o encontro foi encerrado com a aprovação de uma proposta do secretário-geral. Thorkil Kristensen comprometeu-se a submeter o "relatório dos *experts* ao Conselho da OCDE", abrindo espaço para o recebimento de emendas e "propostas concretas". Ele também conseguiu assegurar que o conselho, eventualmente, fosse "assessorado pelo presidente do DAC [Riddleberger] em relação às opiniões expressadas durante as discussões" de 21 de março de 1962 (OECD, 1962f, p. 16).

Ao acompanharmos os registros das reuniões subsequentes, o debate sobre a constituição do OECD Development Centre parece não ter voltado ao DAC. Os relatórios das reuniões de número 7 a 11 nada mencionam sobre o assunto[21]. O fato extraordinário foi que, em 23 de outubro de 1962,

[21] Ocorridas, respectivamente, em 9 de maio de 1962 (OECD, 1962a), 27 de junho de 1962 (OECD, 1962b), 19 de julho de 1962 (OECD, 1962c), 26 de julho de 1962 (OECD, 1962d) e 16 de outubro de 1962 (OECD, 1962e).

por ato do Conselho da OCDE, institucionalmente, foi criado o centro. A história oficial diz que a concepção de tal setor foi "inspirada pelo chamado do presidente Kennedy para criar um lugar onde nações desenvolvidas e em desenvolvimento poderiam se reunir para estudar em conjunto os problemas do desenvolvimento econômico"[22]. Após o "nascimento formal da OCDE", o centro foi um dos "primeiros órgãos a existir" com o propósito de promover a cooperação entre "governos doadores e organizações multilaterais" (OECD, 2011, p. 22).

A propósito dessa narrativa oficial, é notável como ela deixa de fora importantes aspectos históricos atinentes à configuração do OECD Development Centre. É bom lembrar que "quando a OCDE foi criada não havia um órgão que funcionasse como um fórum comum para altos funcionários cujas responsabilidades abrangiam a gestão do sistema econômico internacional" (WOLFE, 2007, p. 6). Durante a década de 1960, quando os Estados nacionais tratavam da construção de coalizações e/ou da definição dos seus principais direcionamentos econômicos internacionais, as "decisões eram tomadas pelo presidente [do país] e por altos funcionários", cujas opiniões "eram pouco afetadas por redes" globais recentemente armadas (WOLFE, 2007, p. 9). De fato, "em 1961, não era autoevidente que o GATT teria um futuro tão brilhante" (WOLFE, 2007, p. 11). Ao que tudo indica, o aparecimento do centro desdobrava-se de um movimento político mais amplo e fortemente interessado na invenção de espaços internacionais de negociação e formação de consensos. Capitaneado pelos Estados de mais peso no interior da OCDE (Estados Unidos e Reino Unido), a invenção do centro foi meticulosamente calculada.

Pelo conjunto do que foi exposto é possível depreender que a OCDE, nos seus primeiros anos, de maneira mais ou menos intencional, acionou elementos do campo educacional para dar forma aos seus desejos de expansão mundial. Fortemente apoiada pelos representantes dos Estados Unidos, no transcurso de 1961 e 1962, a organização jogava com os termos *educação*, *formação*, *treinamento* e *pesquisa*, com o intento de se posicionar no cenário internacional como uma instituição de referência para países classificados com baixos índices de desenvolvimento econômico. Na sua busca, a organização fez uso de diferentes estratégias. Além de alinhar seus fóruns internos às intenções de políticos mundialmente poderosos (como John F. Kennedy e a

[22] O referente desse chamamento teria sido o "discurso ao Parlamento Canadense, em Ottawa, em 17 de maio de 1961", do "Presidente dos Estados Unidos, John F. Kennedy" (OECD, 2017l).

Rainha Elizabeth II), a OCDE investiu na contratação de reconhecidos *experts* para trabalhar a seu favor.

Sob o argumento de que o debate sobre planejamento e desenvolvimento econômico era necessário entre seus Estados associados e entre os países sobre os quais detinha alguma influência, a entidade atuou na difusão da crença de que a oferta de formação educacional para líderes políticos, econômicos e intelectuais poderia impulsionar a melhoria do desenvolvimento de Estados nacionais por ela mesma classificados como subdesenvolvidos. Com essa expectativa, processualmente, a organização foi construindo um argumento retórico e muito difícil de ser desestabilizado: o fortalecimento de qualquer economia é diretamente proporcional ao grau de associação entre políticas econômicas e políticas de educação. Por fora, o argumento parece válido e relevante. Por dentro, conforme se demonstrou ao longo deste item, as compreensões de educação e de economia que o sustentam são dependentes das relações de força que se passam entre os agentes que, nos bastidores, inventam o próprio argumento e moderam a sua discussão.

2.2.2 A articulação entre educação e tecnologia: uma pauta educacional para as décadas de 1960 e 1970

Com quais intenções e sob quais tensões políticas e econômicas a articulação entre educação e tecnologia se tornou um propósito para a OCDE? Se não é possível oferecer uma resposta conclusiva à pergunta, ao menos algumas hipóteses podem ser conjecturadas.

Estudos de mais amplitude sugerem que foi no curso dos "anos 1950 e 1960 que muitos países da OCDE cresceram rapidamente à medida que se recuperavam da guerra e aplicavam tecnologia e *know-how* americanos" em seus assuntos domésticos (GODIN, 2004, p. 684). Nesse contexto, os "economistas começaram a integrar ciência e tecnologia" em seus modelos de análise, procurando mensurar o "impacto da pesquisa e desenvolvimento sobre a produtividade e o crescimento econômico". Com base em "modelos econométricos", cientistas vinculados a diferentes entidades (universidades, governos e organismos internacionais) questionavam-se sobre como era possível "aferir o que a economia devia à ciência e à tecnologia". A crença generalizada entre muitos deles era a de que se fazia necessário investir na construção de novos parâmetros caso se quisesse mensurar de maneira mais adequada os reais "impactos da ciência e da tecnologia [...] sobre a dimensão econômica". Sem um bom modelo, "do ponto de vista dos economistas, [...] a questão da validade dos resultados" era sempre um fato a ser questionado (GODIN, 2004, p. 679).

Interessada nessas discussões, "logo cedo, a OCDE respondeu aos desafios impostos pelas novas teorias e modelos econômicos das décadas de 1950 e 60" (GODIN, 2004, p. 682). Já no começo de 1962, o Comitê de Pesquisa Científica da OCDE propunha como melhor investimento de futuro para a organização dar "mais ênfase [...] aos aspectos econômicos de pesquisas científicas e tecnológicas". Aceitando isso como verdade, a instituição sugeriu que seus países-membros realizassem avaliações acerca da "contribuição da ciência e da tecnologia para a produtividade e o crescimento econômico" (GODIN, 2005, p. 4). O saldo do procedimento deveria ser a construção de indicadores que, definitivamente, orientassem o desenvolvimento da ciência e da tecnologia em direção à economia.

Conforme explicado por Godin (2004), em 1963 a instituição "convencionou um indicador combinando ciência/tecnologia e crescimento econômico [...] e harmonizou seus conceitos com o System of National Accounts (SCN)" (GODIN, 2004, p. 682). Ainda em 1963 a OCDE "publicou o primeiro manual metodológico internacional" para subsidiar práticas investigativas em pesquisa e desenvolvimento (GODIN, 2005, p. 3). O Manual de Frascati, de autoria de Christopher Freeman, sugeria "definições padronizadas, conceitos e metodologias específicas para pesquisa e desenvolvimento". Tal manual também "convencionou indicadores que foram utilizados por mais de 20 anos para avaliar esforços de pesquisa e desenvolvimento"[23]. Em um momento no qual "poucos países coletavam estatísticas sobre ciência e tecnologia", muitos Estados "conduziram suas primeiras pesquisas em conformidade com os indicadores da OCDE" (GODIN, 2005, p. 3).

Compondo figura-fundo para esses interesses institucionais, a economia política comparada aparecia como uma poderosa ferramenta científica para examinar "como diferentes tipos de regime de tomada de decisão afetavam a formulação de políticas e, por sua vez, a competitividade econômica nacional" dos Estados europeus. Complementando o quadro, também havia o interesse da organização em identificar "como diferentes tipos de regime de produção" incidiam sobre a concorrência entre os próprios países congraçados na OCDE (CAMPBELL; PEDERSEN, 2008, p. 3).

[23] Até a sua terceira edição, publicada em 1976, o Manual de Frascati era "restrito às ciências naturais e à engenharia". A partir desse ano, passou a "incluir as ciências humanas e sociais" (GODIN, 2005, p. 36).

Nesse cenário, diferentes programas, projetos e órgãos de monitoramento da educação oferecida em países da Europa foram concebidos e/ou apoiados pela organização. Ao cotejar as fontes relacionadas no apêndice A, percebe-se a existência de vigorosos esforços institucionais. De fato, a OCDE já tinha demonstrado interesse em questões educacionais em numerosas reuniões do Comitê de Pessoal Científico e Técnico, especialmente no âmbito do Projeto Regional do Mediterrâneo (PRM). Tal projeto foi concebido por conta de uma solicitação de Francisco de Paula Leite Pinto, ministro da Educação de Portugal entre 1955 e 1961, e visava constituir um Plano de Fomento Cultural, sem o qual não teria nenhum "significado nem eficiência" investir no desenvolvimento de um Plano de Fomento Econômico. Com essa visagem, em 1959 Leite Pinto requisitou "ajuda técnica e financeira da então OEEC para estabelecer os objetivos do sistema de ensino [português], de forma a satisfazer às necessidades de mão de obra correspondente às finalidades econômicas do país". Imaginando que a "iniciativa poderia interessar a outros países mediterrâneos igualmente membros da OEEC/OCDE, o PRM veio a incluir a Espanha, a Grécia, a Itália, a Turquia e a Iugoslávia, além de Portugal" (TEODORO, 2010, p. 51).

Passado mais de um ano de tratativas entre a OEEC/OCDE e os países interessados, as atividades do "PRM puderam começar no início de 1962" (TEODORO, 2010, p. 51-52). O consenso consolidado para impulsar o projeto foi o seguinte: em cada Estado, o PRM deveria ser conduzido por uma "equipe de cinco ou seis membros, composta de um diretor e economistas, estatísticos e peritos no campo do ensino, designados pelos governos dos países participantes e a quem prestariam contas" (TEODORO, 2010, p. 51-52).

Para a OCDE, o PRM era uma experiência laboratorial transcorrida num conjunto de países com históricas dificuldades econômicas, Estados-membros considerados periféricos no somatório de forças da organização. A fusão entre economia e educação incitada pelo projeto também representava um investimento estratégico para a entidade, pois poderia estimular a elaboração e o desenvolvimento de políticas nacionais mais sólidas e contínuas.

No entendimento do economista Robinson Hollister, consultor oficialmente designado pela OCDE para acompanhar o andamento do projeto,

> a política de educação deve integrar-se na política econômica e social, mas esse objetivo só pode ser atingido se os responsáveis por aquela dispuserem dos

> meios necessários para avaliar todas as consequências das diversas soluções delineadas. Os programas da natureza do PRM permitem elaborar e aperfeiçoar os modelos e os métodos necessários, nomeadamente a estimativa das necessidades de mão de obra com vistas a oferecer, aos técnicos do planejamento e aos responsáveis pela política de educação, um conjunto mais completo de instrumentos eficazes. Há fortes motivos para esperar que esses instrumentos, mais aperfeiçoados, permitirão chegar a uma política da educação mais esclarecida e mais dinâmica (HOLLISTER, 1967, p. 85).

Muito aquém dessa ambição, o PRM não deslanchou no começo da década de 1960. Num dos seus primeiros relatórios, Hollister chegou à conclusão de que a "dificuldade mais grave do método do PRM residia no fraco conhecimento da correspondência entre educação e profissão" (HOLLISTER, 1967, p. 85), asseverando pesadas críticas aos dados gerados e oferecidos aos países que haviam tomado parte no projeto. Segundo o economista:

> As estimativas referentes à produtividade e à estrutura profissional não radicam em bases seguras;
> Não se conhece ainda o suficiente sobre a relação existente entre as profissões e a educação que elas requerem;
> Poder-se-ia ter recorrido à "análise de sensibilidade", por meio da qual se verificaria a influência, nas estimativas finais, da variação dos parâmetros, apresentando-se consequentemente mais do que uma hipótese de evolução (HOLLISTER, 1967, p. 176, aspas no original).

Acompanhando essas ponderações, Acácio Catarino, o consultor português, elaborou um documento no qual invocava os "relatórios da Grécia, Itália e Espanha" para interrogar a "relação entre profissão e educação" que o PRM adotara como "questão-chave". Objetivamente, Catarino questionava o fato de que já haviam se passado dez anos e as equipes envolvidas na operação do projeto ainda trabalhavam "à base de apreciações" e não apresentavam "muitos avanços nesse campo" (CATARINO, 1968, p. 178). Ele também denunciava a falta de respostas concretas para as mesmas perguntas que impulsionaram o PRM, em 1959:

> Enumeram-se algumas dificuldades: o acréscimo de produtividade e de conhecimentos técnicos pode implicar diferentes conteúdos de educação para a mesma profissão, ou por meio de diferentes melhorias pedagógicas. [...]
> Há que se apurar se a preparação requerida para o exercício de uma profissão é a mesma em todos os setores – o que, se subentende, se inquiria da necessidade de uma classificação tridimensional – por educação, profissão e setor econômico (CATARINO, 1968, p. 178).

A avaliação dos resultados dos primeiros anos de execução do PRM foi marcada pelo registro de insatisfações. Ainda que o tom fosse propositivo, Hollister finalizou o relatório que a OCDE lhe encomendara sugerindo mudanças drásticas no ritmo dos trabalhos do projeto. Para a melhor continuidade do PRM, segundo o economista, eram necessárias alterações substantivas:

> i) Os técnicos de planejamento apresentem uma gama de soluções, sem formular nenhuma recomendação, ou indiquem critérios de planejamento; nesse caso tornar-se-á necessário estudar as implicações de cada critério, um dos quais deverá ser o do custo mínimo da educação;
> ii) O planejamento econômico integre mais perfeitamente as estimativas de mão de obra, nomeadamente tendo em conta as incidências de cada uma das repartições possíveis das qualificações profissionais sobre a produtividade e a produção, assim como o seu custo relativo traduzido em educação;
> iii) Formule-se a estratégia do ensino tendo em consideração as incertezas decorrentes da evolução tecnológica, quer mediante estruturas e conteúdos de educação que possibilitem substituições, quer apresentando, no planejamento, mais do que uma hipótese de evolução;
> iv) É de se considerar como prioritária a investigação sobre a relação entre categoria profissional e educação;
> v) Tanto no planejamento da mão de obra como no da educação, recorrer às análises de sensibilidade dos fatores de mudança que permitirão, aos técnicos de planejamento, aferir melhor suas estimativas e, às autoridades responsáveis, escolher entre mais do que uma hipótese;
> vi) Sejam completadas as projeções do tipo PRM em duas direções: primeira, ao mesmo tempo que se diligencia

> que sejam aproveitados esses planos, reunir novos dados e retificar continuamente as projeções em função das informações suplementares; segunda, proceder, ao longo da execução do plano, a um confronto entre a evolução real e a prevista da economia e do sistema de ensino (HOLLISTER, 1967, p. 179).

O consultor também fez questão de enfatizar a falta de atenção dos técnicos do PRM às "lógicas subjacentes" do "método de planejar a educação" (HOLLISTER, 1967, p. 179). Da sua perspectiva, o bom dimensionamento dos insumos educacionais poderia ser uma ferramenta de planejamento político que, entre outras coisas, asseguraria a adequada modelagem do sistema econômico. A crença era de que poderiam ser compatibilizados entre si a tomada de decisão política, o crescimento econômico e o planejamento da educação nacional, garantindo que as *entradas* educacionais fossem diretamente proporcionais às *saídas* de bens econômicos. Sob a defesa de uma racionalidade política orientada para o fortalecimento econômico, a educação era compreendida como um meio pelo qual seriam oportunizadas aos trabalhadores experiências formatadas de qualificação profissional. Nas próprias palavras de Hollister:

> O planejamento da educação será uma representação precisa do modo de funcionamento do ensino ou um modelo desse sistema em que entrem, quantificados, os fluxos (entradas e saídas) de alunos, pessoal docente, instalações, material ou recursos financeiros e a que não seja estranha a descrição da estrutura dos órgãos de elaboração de decisões. Esse modelo torna-se necessário quer se siga o método da procura social da educação – também designado por método cultural ou método da procura de lugares nos estabelecimentos de ensino –, quer o das necessidades de mão de obra, quer o dos objetivos sociais (nomeadamente a igualização das possibilidades de acesso à educação).
>
> Impõe-se considerar o sistema de ensino como um elemento do sistema econômico e social, podendo também influir na determinação do nível e da composição dos *outputs* econômicos: por um lado, a maneira de utilizar as diversas categorias de pessoal qualificado pode modificar o ritmo e a natureza do crescimento econômico; por outro, o nível de educação da população pode influir nos seus gostos e, portanto, no nível e repartição da procura final de *outputs* econômicos. Acresce que, sendo a situação econômica que determina os fundos a conceder

> ao ensino, lógico será inter-relacionar o planejamento econômico e o dos recursos humanos. Nesse contexto, as projeções de mão de obra contribuem para mostrar se os planos econômicos são compatíveis com o sistema de ensino e se os planos de educação o são com a situação econômica (HOLLISTER, 1967, p. 180-181).

Indo além da certeza de que havia uma espécie de mútua determinação entre investimentos públicos em educação e a produção de resultados econômicos satisfatórios ao mercado, os trabalhos de Bengtsson (2008), Ferreira (2011), Lemos (2014) e Pereira (2016) apontam a constituição do Centro para Pesquisa e Inovação em Educação (Ceri), em 1968, como um feito extraordinário na promoção dos interesses da OCDE em relação à colagem entre educação e tecnologia[24].

Sob a atmosfera do maio de 1968 francês[25], a fundação do Ceri, em Paris, tinha a pretensão de trazer para o interior da estrutura organizacional da instituição um "campo emergente de pesquisa e análise" em educação: a "inovação educacional" (BENGTSSON, 2008, p. 1). Segundo um de seus gestores mais prestigiados, Jarl Bengtsson[26], durante a década de 1960 as pesquisas quantitativas "já eram altamente influentes" e muito "bem representadas entre

[24] De acordo com Ferreira (2011), ainda hoje, o centro encontra-se bastante ativo na estrutura da OCDE. Integrado por "vinte colaboradores internacionais (analistas, estatísticos e pessoal administrativo)", o Ceri dedica-se a "incentivar as melhores ligações entre a investigação, a inovação política e a prática; enriquecer o conhecimento sobre tendências educacionais internacionalmente; envolver ativamente os investigadores educacionais [e] profissionais do governo nas discussões" sobre pesquisa e inovação educacional (FERREIRA, 2011, p. 148-149).

[25] Embora este livro não se dedique à análise dos acontecimentos de maio de 1968, vale a pena registrar dois estudos para possíveis interessados no assunto. O primeiro, de Laurent (2009), propõe uma reflexão acerca dos "efeitos, diretos e indiretos, bem como sobre as controvérsias que o maio de 1968 ainda produz" no tempo presente (LAURENT, 2009, p. 29). O segundo, de Thiollent (1998), apresenta informações a respeito dos "desdobramentos do evento na vida universitária e intelectual" da França, assim como acerca de uma "tentativa de Universidade Popular no 13.º distrito de Paris, de julho a outubro de 1968" (THIOLLENT, 1998, p. 63).

[26] Além de diretor do Ceri (1991-1999), entre 1971 e 2002 Bengtsson ocupou diversos cargos importantes do *staff* da OCDE. Em 1999 ganhou notoriedade global por ser um dos idealizadores do Programme for International Student Assessment (Pisa). Antes do seu falecimento, em 2013, encerrou sua carreira na Danish School of Education, Universidade de Aarhus, e na Board of Pascal International Observatory, uma ONG estabelecida pelo trabalho do Ceri (BENGTSSON, 2008, p. 1; LUNDGREN, 2013).

as abordagens prevalecentes na OCDE". Na esfera da "economia da educação" – uma área sensível à "preparação educacional da mão de obra" –, as "abordagens quantitativas" de fenômenos educativos já tinham cumprido papel importante na história da entidade, pois vinham gerando dados que serviam de base para o oferecimento de "consultoria política" aos Estados integrantes da organização (BENGTSSON, 2008, p. 1). O Ceri pretendia ir além disso e impulsionar outros tipos de serviços educacionais no interior da instituição.

Reforçando a racionalidade institucional que justificava a criação do centro, importantes *experts* acreditados pela própria OCDE (A. H. Halsey, Torsten Husén e Christopher Jencks) questionavam a legitimidade de resultados de pesquisas elaboradas com base nas idealizações de complexos modelos econômicos. Para eles, muitas das investigações ofereciam apenas quantificações extensivas de indicadores educacionais pouco consistentes para a criação de políticas domésticas específicas. Um fato ilustrativo dessa assertiva foi que, às portas da década de 1970,

> o Comitê de Educação [da OCDE] apresentou uma matriz geral de indicadores educacionais tendo em vista a medição do impacto da educação na sociedade. A matriz continha um total de 150 indicadores no âmbito de seis parâmetros: transmissão de conhecimentos, igualdade de oportunidades e mobilidade social, satisfação das necessidades econômicas, desenvolvimento individual, transmissão de valores e utilização eficaz de recursos. Mas, tal trabalho não teve grandes consequências porque, à data, existia uma diferença enorme entre a concepção de modelos sofisticados de análise de sistemas e a sua efetiva aplicação às políticas de educação (LEMOS, 2014, p. 55-56).

Os mesmos *experts* também colocavam em xeque a máxima de que a educação tinha "potencial [...] para equilibrar oportunidades sociais" entre populações com histórias tão diferenciadas. Tal argumento era utilizado pela OCDE para convencer os líderes dos seus Estados associados de que ajustes políticos e econômicos eram necessários caso quisessem garantir a melhoria das sociedades que governavam. Sob a premissa de que eram fundamentais "estratégias para organizar e financiar a aprendizagem ao longo da vida",

a crença na "educação continuada" como possibilidade de transformação social foi manuseada pela organização com a intenção de convencer seus membros de que "ela própria" – a educação continuada – já deveria ser "entendida como uma reorganização societal ambiciosa e emancipatória" (BENGTSSON, 2008, p. 2). Quer dizer, a educação ao longo da vida era vista como a ferramenta certa para granjear a sociedade ideal imaginada pelos peritos da OCDE.

Bengtsson (2008) assim explicou o raciocínio que justificava a implantação de um novo órgão no corpo da OCDE:

> O Ceri foi criado, em parte, para fornecer um complemento às abordagens [quantitativas], por intermédio de um enfoque mais qualitativo em pesquisa e inovação educacional. Foi o primeiro organismo especificamente educacional criado na OCDE. Ele precisou do apoio de duas grandes fundações – a Fundação Ford e a Royal Dutch Shell – para promovê-lo, além de energia e visão daqueles mais proximamente envolvidos (BENGTSSON, 2008, p. 1).

Infelizmente não consegui encontrar publicações contendo detalhes sobre como se deu a participação e quais eram os efetivos interesses da Fundação Ford e do Grupo Shell na criação do Ceri. O assunto também quase não aparece nos documentos que coletei na OECD Library & Archives. Nessa documentação há, apenas, alguns indícios. No conjunto dos 82 documentos listados no apêndice A, somente um registra explicitamente a atuação da Fundação Ford e do Grupo Shell no processo de constituição do Ceri. Trata-se do relatório de um Seminário sobre Ciências da Computação na Educação Secundária, organizado pela OCDE em colaboração com a Direção de Cooperação do Ministério da Educação Francês (OECD, 1971, p. 1). Ocorrido entre os dias 9 e 14 de março de 1970, o seminário foi realizado nas dependências do Centre International d'Études Pédagogiques (Ciep), em Sèvres, zona sudoeste de Paris[27]. Segundo o então chefe do

[27] Criado em 1945, o Ciep é um órgão do Ministério da Educação da França voltado à gestão do "ensino superior e da pesquisa" científica. Seus desígnios "enquadram-se nas prioridades definidas pelo governo em matéria de cooperação internacional". No presente, o Ciep articula-se em três eixos de atividade: a) "cooperação em domínios da educação"; b) "apoio à difusão da língua francesa"; c) "mobilidade internacional" (CIEP, 2017).

Secretariado do Ceri, André Kirchberger, o evento já vinha sendo planejado desde "março de 1969", quando o órgão "tomou a iniciativa de criar um grupo de trabalho de *experts* para preparar o programa de trabalho do seminário" (KIRCHBERGER, 1971, p. 27). Para compor tal grupo, foram convidados os "seguintes *experts*: Srs. Howson, Tagg, Pallasch e Perriault Hebenstreit" (KIRCHBERGER, 1971, p. 27). Após realizar diversas reuniões, os *experts* chegaram à subsequente conclusão:

> As discussões durante o seminário poderiam tratar dos seguintes assuntos:
> i) Objetivos e conteúdo do ensino da computação nas escolas secundárias;
> ii) O ensino da ciência da computação e o ensino de outros conteúdos escolares;
> iii) Caminhos e métodos para oferecimento de um curso introdutório de ciência da computação nas escolas secundárias;
> iv) Formação de professores de ciência da computação (KIRCHBERGER, 1971, p. 27).

Além da presença de delegados internacionais representando os 23 Estados-membros da OCDE, o evento contou com outras participações de peso, tais como o Sr. James R. Grass (diretor do Ceri), o Sr. P. Billecocq (secretário de Estado do Ministério da Educação da França), o Sr. Benson E. L. Timmons III (secretário-geral adjunto da OCDE), o Sr. André Kirchberger (chefe do Secretariado do Ceri) e três "observadores" vinculados à Unesco, Srs. M. H. Dieuzeide, M. G. Leonard e Mille Vargas-Baron (OECD, 1971, p. 51). O seminário também foi marcado pela socialização de diversos *papers* de *experts* dedicados ao estudo de como as ciências da computação poderiam fazer parte da educação secundária oferecida nos países-membros da organização, bem como acerca das maneiras pelas quais o computador poderia ser inserido na formação de professores e em situações de ensino-aprendizagem de conteúdos escolares específicos. Em continuidade, sistematizei a síntese da programação do evento:

Quadro 11 – Síntese da programação do Seminário sobre Ciências da Computação na Educação Secundária, Paris, 9 a 14 de março de 1970

Nome	Proveniência institucional	Título do *paper* apresentado
1.ª SESSÃO: O SIGNIFICADO DO ENSINO DA CIÊNCIA DA COMPUTAÇÃO NA EDUCAÇÃO SECUNDÁRIA		
Jacques J. Arsac	Diretor do Instituto de Programação da Faculdade de Ciências de Paris, França	Notas sobre o significado da ciência da computação como um conteúdo para estudo nas escolas secundárias
W. F. Atchison	Diretor do Centro de Ciências da Computação da Universidade de Maryland, Estados Unidos	Desenvolvimento curricular nas ciências da computação
A. van der Sluis	Centro de Pesquisa em Eletrônica da Universidade de Utrecht, Holanda	Ciências da computação na educação secundária geral
B. Jaulin	Diretor do Centro de Matemática Aplicada e Cálculo do Instituto de Ciências Humanas, Paris, França	Algoritmo e educação secundária
2.ª SESSÃO: OBJETIVOS E CONTEÚDO DA CIÊNCIA DA COMPUTAÇÃO NA EDUCAÇÃO SECUNDÁRIA		
M. Bloxham	Escola de Oundle, Peterborough, Reino Unido	Conteúdos sugeridos para cursos voltados ao ensino da computação na educação secundária
G. C. Bonham	Superintendente Assistente de Currículo, Departamento de Educação, Ontário, Canadá	Estudos de computação no currículo de Ontário
3.ª SESSÃO: O ENSINO DE CIÊNCIAS DA COMPUTAÇÃO E O ENSINO DE OUTRAS DISCIPLINAS		
M. G. Farringdon	Departamento de Ciência da Computação, Universidade de Swansea, Reino Unido	A influência do ensino das ciências da computação sobre o ensino de conteúdos escolares
J. R. Zweerus	Centro de Pesquisa em Eletrônica, Universidade de Utrecht, Holanda	Integração das ciências da computação a outros conteúdos do currículo da educação escolar secundária
4.ª SESSÃO MÉTODOS E TÉCNICAS DE EDUCAÇÃO DA CIÊNCIA DA COMPUTAÇÃO		
M. D. Meredith	Centro Nacional de Computação, Reino Unido	Testagem da educação para a computação na escola secundária no Reino Unido
J. C. Boussard e J. Kuntzmann	Faculdade de Ciências, Universidade de Grenoble, França	Os métodos, as técnicas e os significados do ensino da ciência da computação na educação secundária

Continua...

Continuação do quadro 11

Nome	Proveniência institucional	Título do *paper* apresentado
5.ª SESSÃO FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS DA COMPUTAÇÃO		
S. Charp	Diretor de Sistema Instrucional, Escola Distrital da Filadélfia, Estados Unidos	Formação de professores para o uso de computadores no ensino
J. Hebenstreit	Professor sênior do Instituto de Programação da Faculdade de Ciências, Paris, França	Formação de professores e capacitação em ciências da computação
F. B. Lovis	Universidade da Cidade de Leicester, Reino Unido	Sugestão para uma formação de emergência de professores em educação para a computação durante os anos de 1970-1972 e o estabelecimento de cursos regulares a partir de 1973
ESTUDOS DE FUNDAMENTAÇÃO		
Não nominado/a	Departamento de Educação Escocês, Reino Unido	Ciências da computação na educação secundária na Escócia: uma política desenvolvida para a formação de professores
J. Perriault	Diretor de pesquisa do Instituto de Ciências Humanas, Paris, França	Uma primeira avaliação do equipamento destinado ao ensino de ciências da computação na escola secundária

Fonte: OECD (1971, p. 51-55)

No relatório do seminário, a constituição do Ceri foi resumida em poucas linhas:

> O Centro de Investigação e Inovação Educacional foi estabelecido em junho de 1968 por um período inicial de três anos, com a ajuda de uma subvenção da Fundação Ford, que foi posteriormente complementada por uma subvenção do Grupo Shell (OECD, 1971, p. 4).

Ainda que a documentação seja silenciosa a respeito do assunto, não é novidade que, durante os anos 1950-1960, os governos dos países-membros da OEEC/OCDE não costumavam financiar pesquisas em ciência e tecnologia cujos resultados não pudessem ser imediatamente revertidos a seu próprio favor. Os objetivos das investigações empreendidas com fundos

públicos eram "muito variados" e, por vezes, limitados à perseguição de "fins utilitários" em termos "políticos, econômicos e sociais" (GODIN, 2004, p. 679). Nesse sentido, a participação daquelas empresas no desenvolvimento de estratégias que culminaram na constituição de um centro de pesquisa e inovação no interior da OCDE parece alinhada ao contexto, no entanto o caso exige um olhar mais acurado, uma vez que, nos anos de 1960, a Fundação Ford se portava "como uma quase extensão do governo dos Estados Unidos", com um de seus principais representantes, o banqueiro John J. McCloy, possuindo "trânsito livre e habitual" no "Conselho de Segurança Nacional em Washington"[28] (BIRD, 1992, p. 101).

Contrapondo-se a narrativas que defendem o altruísmo educacional da Fundação Ford e do Grupo Shell, duas hipóteses podem ser vislumbradas em relação às motivações que levaram tais empresas a subvencionar a criação do Ceri. Por um lado, havia a certeza de que as inovações educacionais geradas no âmbito do Ceri não seriam de propriedade dos contextos ou dos governos com assento na OCDE. À época, segundo o protocolo que regia as relações entre a organização e seus Estados-membros, o patrimônio físico e intelectual da instituição estava "imune à busca, requisição, confisco, expropriação e qualquer outra forma de interferência, seja por ação executiva, administrativa, judicial ou legislativa"[29] (OEEC, 1948). O caráter flutuante das possessões da OCDE, mesmo no pior dos cenários, era conveniente a

[28] Além de se envolver na gestão da fundação entre 1958 e 1965, McCloy foi o segundo presidente do Banco Mundial (1947-1949). Por duas vezes, ele atuou como administrador da Fundação Rockefeller (de 1946 a 1949 e de 1953 a 1958). McCloy era uma figura bastante influente em relação ao governo dos Estados Unidos, exercendo a função de conselheiro de cinco presidentes, quais sejam, John F. Kennedy, Lyndon Johnson, Richard Nixon, Jimmy Carter e Ronald Reagan (BIRD, 1992).

[29] A doutrina no campo do Direito Internacional Público não é suficientemente clara acerca da validade aos membros da OCDE do *Supplementary Protocol n. 1 to the Convention for European Economic Co-operation on the Legal Capacity, Privileges and Immunities of the Organisation*. Há um desacordo em relação à interpretação do estatuto da OCDE ante a sua antecessora, a OEEC (ALLE, 2012). Para alguns, a primeira foi uma instituição sucessora da segunda, justificando-se tal entendimento no texto decorrente da Convenção da OCDE. Segundo esse texto, os países signatários "acordavam" entre si a "reconstituição da OEEC como OCDE" (OECD, 1960). Para outros juristas, a OCDE foi criada como uma nova instituição, por meio da dissolução da antiga OEEC. Assim, o que ocorreu foi um caso evidente de substituição de uma pela outra. Aliás, essa é a versão oficialmente contada pela organização (OECD, 2017n). Seja qual for a interpretação, a contradição parece desdobrar-se do fato de que a Convenção da OCDE não revoga os atos emanados da antiga OEEC.

qualquer companhia que viesse a se ligar a ela. De outra parte, as inovações educacionais eventualmente criadas sob os auspícios de um organismo internacional como a OCDE também já nasceriam com um signo de distinção. Em outras palavras, as inovações fabricadas no Ceri apareceriam ao mundo certificadas pela própria organização (ostentariam um selo de qualidade que as destacaria no embrionário mercado das inovações, decorrente da expansão da pesquisa científica e tecnológica envolvendo universidades e empresas). A competição, portanto, seria pela validação institucional da inovação, muito mais do que pela validação de uma ideia, de um método ou de um processo inovador. Não era, então, nada surpreendente que a Fundação Ford e o Grupo Shell tivessem interesses nesse tipo de negócio.

Voltando ao Relatório do Seminário sobre Ciências da Computação na Educação Secundária, cumpre dizer que o documento é mais generoso ao registrar duas outras informações. Primeira: a criação do Ceri foi acompanhada pela preocupação de ele ser "supervisionado por um conselho diretivo" composto de "personalidades independentes, nomeadas pelo secretário-geral", as quais eram escolhidas levando-se em conta suas "competências individuais" (OECD, 1971, p. 4). O arranjo permitia supervisionar os trabalhos do centro de forma mais precisa e direta. Além disso, ao secretário-geral da OCDE estava garantida a prerrogativa de demover pessoas que obstaculizassem projetos de interesse da organização e/ou de um de seus membros mais influentes. Segunda: na publicação, os principais objetivos definidos para o Ceri são mencionados com riqueza de detalhes:

> Promover e apoiar o desenvolvimento de atividades de investigação no domínio da educação e, se for o caso, realizar essas atividades onde for apropriado;
> Promover e apoiar experiências-piloto a fim de introduzir e testar inovações nos sistemas educativos;
> Promover o desenvolvimento da cooperação entre os países-membros no campo da pesquisa educacional e inovação (OECD, 1971, p. 4).

Numa época de "incremento dos investimentos" governamentais e de "aumento das expectativas [sociais] em relação à educação", a OCDE considerava de fundamental importância definir as "áreas de trabalho" do Ceri para que o órgão pudesse exercer a influência política que para ele havia sido imaginada. A esperança da organização era de que o centro fosse flexível o

suficiente para manter, permanentemente, sua "capacidade de inovar" e de "adaptar-se às novas prioridades políticas e de investigação" advindas dos países-membros da instituição (BENGTSSON, 2008, p. 1).

Em termos palpáveis, em 1968 o Ceri assumiu "dois eixos principais de trabalho": a "igualdade em educação" e a "inovação na gestão da educação". Propondo ser um "fórum para trocas inovadoras sobre programas educacionais diferentes", nesse período foram assumidas como principais bandeiras do órgão: "igualdade de oportunidades educacionais", "educação continuada, como estratégia de aprendizagem ao longo da vida", "inovação na gestão escolar", "escola criativa" e "inovação na educação superior" (BENGTSSON, 2008, p. 1).

No diálogo com tais eixos, as tecnologias foram acionadas pelo Ceri sob o ideário de que poderiam assegurar diversas formas de progresso econômico e social. Além de supostamente garantir a melhoria do trabalho docente, de funcionar como suporte para desejadas mudanças curriculares e, mais genericamente, de transformar de maneira radical a educação oferecida nas escolas dos países-membros da organização, a incorporação das tecnologias aos trabalhos do centro foi premida por mudanças tecnológicas que reivindicavam à OCDE o reposicionamento de sua compreensão acerca dos meios e dos fins da educação nacional.

Transpassando os numerosos argumentos utilizados pelo centro para justificar a inserção de tecnologias em diferentes práticas educacionais estava a necessidade de inovação tecnológica na sociedade e, particularmente, no contexto escolar. De acordo com James R. Grass, o primeiro diretor do Ceri:

> Quando a história do último quarto de século é escrita, a influência penetrante e convincente da mudança tecnológica será, sem dúvida, um fio condutor da explicação. Repetidamente, as inovações tecnológicas que, à primeira vista, parecem ser de importância marginal espalharam-se através da sociedade com uma velocidade assustadora. O computador não é exceção a essa regra (GRASS, 1971, p. 7).

Indo além da sensibilidade de Grass quanto à intensificação de relações sociais mediadas por tecnologias eletrônicas e digitais – muito própria ao contexto europeu e estadunidense dos anos 1960 e 1970 (SOSSAI, 2016; BRIGGS; BURKE, 2006) –, percebemos que os interesses do Ceri eram mais setorizados quando o assunto era a associação entre educação e tecnologias.

Apostando em pesquisas diagnósticas sobre a presença de tecnologias computacionais entre os Estados associados à OCDE, o executivo explicou que o advento do computador na cena educacional era um importante passo em direção à inovação e ao fortalecimento do desempenho econômico e tecnológico de contextos nacionais que interessavam à instituição. Em suas próprias palavras:

> Hoje estamos dolorosamente – e talvez tardiamente – conscientes da necessidade de considerar a inovação tecnológica em termos de seu impacto na sociedade, bem como sua contribuição à *performance* tecnológica e econômica. É nesse contexto que a relação entre o computador e a educação se tornou uma preocupação importante de muitos dos países-membros da OCDE (GRASS, 1971, p. 7).

Para Grass (1971), a transposição dessa perspectiva à educação exigia atender a dois imperativos. De partida, era necessário situar no centro do trabalho pedagógico com as tecnologias o oferecimento de cursos de formação para que adultos e crianças construíssem familiaridade com máquinas que, até então, lhes eram desconhecidas. Sublinhava ele:

> A primeira exigência é clara: as crianças devem entender o ambiente tecnológico ao seu redor, assim como os adultos também terão de se livrar de maravilhas desnecessárias ou de medos exagerados. No que concerne aos computadores, isso significa algum tipo de "curso de reconhecimento" para a maioria das crianças; e para muitas delas isso será a possibilidade de usar um computador em um tempo próximo [...]. Nesse domínio, abre-se um mundo de possível cooperação entre as escolas, as universidades e os estabelecimentos científicos (GRASS, 1971, p. 7, aspas do original).

Além disso, de acordo com Grass, era fundamental um esforço educacional voltado à aprendizagem da "ciência da computação". Energizado pela esfera política, esse esforço traduzia-se numa investida sobre o "currículo do ensino secundário", de tal modo que fosse promovido o ensino de conteúdos relacionados à criação e à operação de *softwares*. A defesa sustentada por Grass era de que o "sistema de conceitos" de

um *software* era "muito mais importante do que o próprio computador" (GRASS, 1971, p. 7). O avanço e a tomada de posse do currículo escolar por parte da ciência da computação são, respectivamente, sugeridos e justificados da seguinte forma:

> Na visão de alguns, as construções algorítmicas sobre as quais a ciência da computação está baseada contribuem para uma nova forma de raciocínio lógico e resolução de problemas – uma "linguagem" tão fundamental como a matemática ou a própria linguagem natural. Seja como for, não há dúvida de que a ciência da computação possa ter um significado muito mais amplo do que o seu uso por nascentes especialistas nesse campo.
> [...] O objetivo do trabalho do Ceri em ciências da computação nas escolas secundárias é ajudar os países da OCDE a cooperarem na realização desse trabalho [...], provendo-os de uma variedade mais ampla de informações, experiências e resultados de desenvolvimento do que poderiam reunir individualmente (GRASS, 1971, p. 7 e 8, aspas no original).

Segundo as presunções de Grass, a fusão entre as ciências da computação e o currículo escolar possuía um ponto de amalgamação natural: o "fato de que a indústria, o comércio, a administração e a ciência precisam de especialistas em computação, programadores e outros técnicos em números rapidamente crescentes". Na cabeça do então diretor do Ceri, essa seria uma "razão poderosa para introduzir a ciência da computação nas escolas" (GRASS, 1971, p. 7).

Embora visse com otimismo o aparecimento de tecnologias computacionais em meio a questões e processos escolares, Grass não deixava de notar as dificuldades emergentes desse tipo de proposta. Tensionar governos e escolas a produzir inovações educacionais não era uma tarefa fácil. Ainda que os argumentos fossem convincentes – a melhoria da sua "*performance* tecnológica e econômica" era desejada por todos os Estados-membros da OCDE –, as condições objetivas de trabalho nas escolas eram desafiadoras a qualquer projeto:

> Por mais forte que seja o caso, é vital reconhecer a complexidade e a dificuldade de introduzir uma grande inovação curricular nas escolas. Hoje, as escolas são

> pressionadas por todos os lados para mudar o conteúdo e os métodos de ensino, numa medida que ultrapassa as possibilidades humanas das crianças e dos professores, para não mencionar os pais. Diante disso, é necessário abordar a mudança curricular de forma sistemática e organizada – realizar os trabalhos de desenvolvimento necessário sobre os currículos, os métodos de ensino e a formação de professores, antes de lançar mudanças generalizadas que confundam e frustrem de forma desnecessária (GRASS, 1971, p. 7).

Os posicionamentos defendidos por James R. Grass acerca de como poderia ser incluído o estudo das ciências da computação no currículo escolar não eram insulados no interior dos gabinetes do Ceri, tampouco podem ser explicados com o argumento de que espelhavam aspirações tecnológicas singulares à Europa do fim dos anos 1960. Grass não era uma voz isolada dentro da OCDE, e isso ficou claro quando o principal discurso de abertura daquele seminário foi proferido pelo secretário-geral adjunto da OCDE, Sr. Benson E. L. Timmons III. Em seu discurso, o secretário salientou a necessidade de discutir, racionalmente, como a educação poderia dialogar com o aumento da influência dos computadores sobre a vida social das pessoas e, mais precisamente, como a educação poderia contribuir para que o "homem de amanhã" estivesse preparado para enfrentar um mundo saturado de computadores. O secretário foi enfático ao tratar desses assuntos:

> Ao começarmos a enfrentar os problemas da década de 1970, é evidente que o crescimento econômico da próxima década deve significar mais do que a disponibilidade de mais e melhores produtos industriais – também deve servir à "qualidade de vida" – e por isso quero dizer que o crescimento econômico, o bem-estar e as aspirações dos cidadãos nos nossos países-membros devem, de alguma forma, ser aproximados.
>
> Esse problema urgente de reconciliar nosso progresso econômico e social está de algum modo pressionando o campo da educação. Os sistemas educativos desenvolvidos para transmitir a nossas crianças a cultura do passado encontram-se cada vez mais desarmonizados com as realidades do mundo em que vivemos e com os novos valores que os nossos jovens estão introduzindo na sociedade. A alienação do homem na sociedade moderna deve, em certa medida, ser vista como uma consequência da alienação da educação, a partir das realidades da sociedade moderna.

> Num sentido real, o computador pode ser tomado como um símbolo desse problema. Está se espalhando rapidamente como uma ferramenta do nosso desenvolvimento econômico, mas já começa a escapar à compreensão de nosso povo. Promove a nossa riqueza, mas também contribui para a imagem geral de um mundo tecnológico e material que é o senhor dos homens, e não os meios para satisfazer as suas necessidades e aspirações. Seria indecoroso sugerir que as discussões que terão lugar durante a semana de Sèvres reverterão essa situação, mas, no entanto, devemos ter em mente que o objetivo das nossas discussões é, precisamente, iniciar esse processo. Assim, o propósito deste seminário não é tanto a formação de especialistas em ciências da computação, mas sim o maior e mais complexo problema do desenvolvimento da educação geral em ciência da computação. Sabendo que a ciência da computação vai influenciar cada vez mais as diversas atividades da sociedade, e não querendo cair na armadilha de considerar o computador como uma ferramenta aparentemente mágica – uma panaceia –, devemos saber exatamente o que podemos fazer com o computador, o tipo de problema que ele pode resolver, as perguntas que podemos fazer, seus constrangimentos, seus limites e suas possibilidades. Não só temos de conhecê-lo – mais importante, o homem de amanhã tem de conhecê-lo (TIMMONS III, 1971, p. 17-18, aspas do original).

Na acepção de Timmons III, a presença de computadores nas escolas secundárias seria mais bem mediada se fosse criado um lugar curricular específico para o trabalho pedagógico em torno das ciências da computação. Sugerindo que os Estados-membros da OCDE intercambiassem informações sobre a matéria, o secretário chamou a atenção para a necessidade de compreender o seminário como um espaço estratégico para a formulação de orientações pedagógicas e técnicas especialmente voltadas à construção de práticas curriculares transpassadas pelas premissas da ciência da computação:

> A ciência da computação deve ocupar seu lugar no currículo da escola secundária. Os problemas são numerosos e complexos. As ações empreendidas pelos países-membros da OCDE mostram que muitas questões têm de ser respondidas. Nessa perspectiva, pensamos que o seminário deve ser a primeira etapa de um processo de definição das orientações pedagógicas e técnicas para a educação em ciência da computação na escola

> secundária. Sabemos que muitos dos nossos países-membros terão, nos próximos anos, de dedicar recursos consideráveis ao desenvolvimento de soluções para esse problema. Temos a certeza de que todos os nossos países-membros estarão prontos para disponibilizar os seus resultados a outros países-membros como parte de um esforço internacional. Assim, este seminário deve ser visto como um primeiro passo para um processo de cooperação que não só conduzirá a soluções mais rápidas e eficazes, mas também economizará recursos nos países-membros. É precisamente a tarefa do Ceri: promover tal cooperação prática na investigação e na inovação em matéria de educação; pelo que espero que a ampla participação dos países-membros nessa discussão signifique que a ação internacional progredirá (TIMMONS III, 1971, p. 18).

Tais palavras evidenciam as intenções da OCDE em relação à reconfiguração dos sistemas educativos de seus Estados-membros com vistas a compelir as escolas a utilizar computadores em seu labor pedagógico cotidiano. As justificativas da organização para convencer seus membros de que tal empreitada era valorosa não se restringiam apenas ao argumento da melhoria da educação por meio da inclusão de novas tecnologias nas escolas. A apreciação da documentação listada no apêndice A revelou que os interesses da OCDE eram bem mais sofisticados quando o assunto era a aproximação entre educação e tecnologias computacionais. A organização buscava consolidar entre seus associados o entendimento de que a introdução de computadores nas escolas constituía uma importante inovação educacional, inovação essa capaz de garantir a atualização de sistemas educacionais que, presumidamente, não mais conseguiam responder às contingências de seu próprio presente. Sob a defesa de que era imperativo aperfeiçoar os sistemas de educação de cada país-membro da organização, o discurso de Timmons III corrobora a crença segundo a qual a melhoria do nível de desenvolvimento econômico de um país era proporcional aos seus investimentos formais em educação. Insistia ele: "há muito que a OCDE reconhece que o progresso econômico e social dos seus países-membros está intimamente ligado ao desenvolvimento da educação" (TIMMONS III, 1971, p. 17). Viradas pelo avesso, as palavras do secretário revelam o empenho da OCDE em fundar um Centro para Pesquisa e Inovação em Educação voltado à propagação de uma fé dogmática: o aprimoramento da educação seria sinonímia da elevação do

nível de desenvolvimento das sociedades que tomassem parte nos projetos bolados pelo órgão. Em sua visão,

> as modernas sociedades industrializadas que compõem os nossos países-membros não podem resolver os seus muitos e complexos problemas sem um sistema educativo eficiente e moderno. É por isso que a OCDE desenvolveu poderosas atividades educacionais [...] e, recentemente, criou o Ceri (TIMMONS III, 1971, p. 17).

À recitação mântrica da importância das ciências da computação ao trabalho pedagógico transcorrido nas escolas, exigia-se um argumento ainda mais poderoso. Apenas as abstrações externadas pelos gestores da OCDE não seriam o bastante para convencer políticos e educadores de que o emergente campo das ciências da computação gozaria de suficiente autoridade pedagógica para tomar lugar no currículo escolar. Era essencial que líderes políticos que estavam à frente de sistemas educativos de referência internacional viessem a público e também defendessem os arranjos curriculares sugeridos pela organização. O discurso do secretário de Estado do Ministério da Educação da França Sr. P. Billecocq, pronunciado logo após o ato de abertura daquele seminário, contribuiu significativamente nessa direção. As suas reflexões são assaz interessantes. Para ele, o seminário era uma oportunidade de debater como a "ciência da computação viria a ajudar os próprios educadores a se salvar do afogamento numa grande massa de informações" (BILLECOCQ, 1971, p. 13). Engrossando esforços de pesquisas que já haviam dado "origem a numerosos relatórios, estudos, simpósios e publicações" educacionais, o evento fazia parte de uma rede de debates sobre inovação em educação, assim como antecipava parte das discussões que seriam realizadas, no mesmo ano de 1970, em "outro seminário na França [...] sobre a questão altamente tópica da interdisciplinaridade no ensino superior" (BILLECOCQ, 1971, p. 13).

Durante sua fala, uma revelação de Billecocq tomou de assalto os participantes do seminário. Mantendo segredo sobre os detalhes, sucintamente ele informou: "No campo da ciência da computação, um experimento patrocinado pelo Ceri está agora acontecendo na Faculdade de Ciências de Paris, chamado de 'computadores para estudantes'" (BILLECOCQ, 1971, p. 13). Fundamentado em percepções decorrentes de uma experiência pedagógica que considerava sem precedentes na história da educação ocidental, o secretário de Estado do Ministério da Educação da França arguiu:

> Vocês estão debatendo a introdução num currículo já cheio de uma disciplina adicional que, na opinião de muitas pessoas, substituiria o treinamento real pelo acúmulo passivo de conhecimento que, em breve, estará desatualizado. No entanto "a ciência da computação é hoje, e será ainda mais amanhã, a chave para o desenvolvimento industrial e, portanto, para a mudança econômica e social". E nosso sistema de ensino secundário, doravante menos preocupado com a transmissão de uma "cultura" fixa do que com a preparação dos estudantes para o mundo lá fora, equipando-os com uma compreensão ampla da realidade, não pode se dar ao luxo de negligenciar essa ferramenta [o computador] (BILLECOCQ, 1971, p. 14, aspas do original).

Do seu lugar de gestor educacional, Billecocq explicou aos políticos, funcionários públicos, diretores da OCDE e aos *experts* presentes no seminário que era reticente em relação à introdução da ciência da computação como uma nova disciplina ou como um novo conteúdo a ser ensinado aos estudantes. Para ele, avançar sobre o currículo com essa perspectiva levaria as escolas ao exercício de uma educação generalista, forçando-as a agenciar o desaparecimento de paradoxos emergentes da diversidade de práticas curriculares construídas em torno do conhecimento acumulado pela ciência da computação:

> Vocês [...] preocupam-se, basicamente, com a educação geral, na qual o paradoxo desaparece, parece-me, em duas condições:
> – Em primeiro lugar, que a ciência da computação não deveria ser considerada somente como o conhecimento de como usar os computadores, mas de como processar a informação, pelo que se entende o total das mensagens recebidas pelo homem em sua obra;
> – E, em segundo lugar, que seu ensino em nossas escolas não a torna uma "disciplina" ou um "assunto" adicional, mas que, por meio de seus novos processos, a ciência da computação apareça como uma possível metodologia para outras disciplinas, já que o processamento de dados, como a representação formal de realidade por um código, pode jogar, em parte, com as ciências humanas e sociais, assim como com as ciências exatas (BILLECOCQ, 1971, p. 14, aspas do original).

Billecocq ainda perquiriu os participantes a respeito de "duas questões meramente implícitas na agenda" do seminário (BILLECOCQ, 1971, p. 14). A primeira dizia respeito às perspectivas de futuro do ensino da ciência da computação quando enfrentadas com a concreta "organização geral do ensino secundário" francês (BILLECOCQ, 1971, p. 14). Nesse âmbito, ele questionava:

> Em quase todos os lugares, afastando-se do conceito enciclopédico que mencionei no início, há uma tendência mais ou menos clara para concentrar a educação em instrumentos fundamentais do conhecimento: língua materna, matemática, outras línguas modernas e em uma variedade de escolhas nas artes e nas ciências sociais ou naturais. Na França, estamos introduzindo a tecnologia como um desses instrumentos para todas as crianças no terceiro ano da escola secundária. Parece-lhes que a ciência da computação deveria ser – sendo consideradas todas as dimensões – uma linguagem básica do amanhã e, como tal, ensinada a todos, qualquer que seja sua orientação? E, se sim, sob quais condições? (BILLECOCQ, 1971, p. 15).

Em segunda instância, o governante apresentava suas ressalvas à premissa de que a inclusão da ciência da computação nas escolas – leia-se o seu ensino curricularizado – representava, por si só, uma poderosa inovação educacional e tecnológica, conforme vinha sendo apregoado pela OCDE e seus *experts*. Nas próprias palavras de Billecocq (1971, p. 15), "introduzir o ensino da ciência da computação nas escolas secundárias seria uma inovação em si mesma?". Ele seguiu interrogando o público presente à abertura do seminário:

> Se nossas suposições estiverem corretas, a verdadeira revolução, se o assunto fosse tratado devidamente, estaria em seus efeitos secundários. Em primeiro lugar, no ensino, pois nenhum conteúdo seria ensinado, novamente, da mesma maneira. E, desse ponto de vista, a introdução da ciência da computação nas escolas produziria uma transformação semelhante àquela gerada pelos suportes audiovisuais, cujos impactos ainda estão sendo sentidos, ainda estão longe de serem explorados ao máximo (BILLECOCQ, 1971, p. 15).

Outra enunciação de Billecocq deu visibilidade a uma presença aparentemente ausente do seminário: a da indústria da tecnologia. Embora seja crível que algumas delas seriam as provedoras dos serviços computacionais porventura oferecidos às escolas dos Estados-membros da organização, a documentação que recolhi na OECD Library & Archives nada registra sobre os interesses e a atuação, durante o evento, de empresas desse tipo. Ao encerrar o seu discurso, Billecocq apenas tangenciou o tema ao enfatizar o papel preditivo do seminário. No seu entendimento, o evento poderia ser compreendido como um esforço coletivo de imaginação do amanhã, uma vez que, "em educação, diariamente, se impõem mudanças de direção" (BILLECOCQ, 1971, p. 15). Assim, era fundamental mapear "todas as mudanças previsíveis" e, "no que concerne à tecnologia", atentar ao "'desabrochar' do ensino da ciência da computação" e como isso "poderia levar as relações entre escola e indústria a serem redefinidas em uma escala internacional" (BILLECOCQ, 1971, p. 15, aspas do original).

Mutatis mutandis, a articulação entre educação e tecnologia, ano após ano, foi sendo fixada à agenda educacional da OCDE, bem como assumindo o estatuto de projeto estratégico da instituição a partir da década de 1970. No decurso daquele seminário, a fala proferida pelo chefe do secretariado do Ceri, André Kirchberger, também deixou claro o desejo da organização de que "ações futuras, quer por parte dos próprios Estados-membros, quer *a fortiori* a partir de uma base multinacional coordenada", deveriam ser "empreendidas no marco de três níveis [...]: a) objetivos e conteúdo da educação em ciência da computação; b) caminhos e métodos para provimento da educação em ciência da computação; c) formação de professores" (KIRCHBERGER, 1971, p. 36). De seu entendimento, os três níveis separavam-se apenas artificialmente, pois "definir conteúdo significava, em certa medida, selecionar o tipo de equipamento necessário para tal ensino, enquanto as restrições financeiras e as possibilidades tecnológicas, por sua vez, influenciavam a definição de objetivos". Da mesma maneira, "o conteúdo e os métodos da formação de professores" também dependiam do que seria "proposto ao ensino dos estudantes". Em síntese, em nome da organização, Kirchberger afirmava que deveriam ser enfatizadas futuras ações educacionais "baseadas em experimentos de educação em computação ou, pelo menos, incorporar os resultados da experimentação atual" (KIRCHBERGER, 1971, p. 36).

Ainda nessa direção, a interpretação das fontes listadas no apêndice A deixa ver que a OCDE configurou o seminário de maneira a empoderar três grupos de trabalho. Ao que tudo indica, tais grupos foram constituídos com vistas à moderação de argumentos que poderiam conduzir os participantes do evento a produzir os consensos sobre educação e tecnologias computacionais que passariam a adubar a agenda educacional da instituição. Para além da visível atuação nos fóruns oficiais do seminário, os documentos produzidos em cada grupo de trabalho demonstram a existência de dossiês recheados de dados no que diz respeito aos benefícios da aproximação entre educação e computação. Não há dúvidas de que esses materiais foram fornecidos previamente pela organização, acionando tanto sua rede de instituições parceiras quanto seus experimentados *experts* de contrato.

Encarregado do debate concernente ao "significado e aos objetivos das ciências da computação nas escolas secundárias" (OECD, 1971, p. 41-42), o primeiro grupo sugeriu que fosse levado em conta nos futuros projetos da organização e de seus associados um conjunto de dez recomendações:

> 1. O advento do computador tem sérias consequências científicas, culturais, sociais e econômicas. Desde já, essas três primeiras tornam necessária a introdução do estudo da computação no nível da educação secundária. O fato de que, para vários Estados-membros da OCDE, uma proporção considerável e crescente de seu produto nacional bruto pode ser relacionada aos computadores e suas aplicações só reforça essa situação.
> 2. Em primeiro lugar deve haver um curso introdutório de estudos do computador nos estágios iniciais da educação secundária. Isso poderia ser usado de forma vantajosa em outras disciplinas ou formar uma base para a educação especializada.
> 3. Na educação em geral, os estudos do computador devem ser um meio e não um fim em si mesmo. Eles ajudarão os alunos a compreender melhor o mundo no qual vão viver. Esses estudos deverão, portanto, conter aplicações que tornem claro o verdadeiro significado do computador na sociedade.
> 4. O currículo escolar, em todas as matérias, já está superlotado. Uma introdução do estudo do computador

como um campo de estudo separado dentro de outro assunto exigirá reconsideração cuidadosa do currículo como um todo. Nesse contexto, uma propriedade muito importante dos estudos do computador é a sua capacidade de criar, nos alunos, uma atitude organizacional e operacional que é desejável para muitas linhas de estudo.
5. O advento do computador influencia muitos assuntos acadêmicos. A aplicação do computador a outras disciplinas, quando relevante, deve ser, preferencialmente, desenvolvida no domínio dessas disciplinas. Deve ser promovido o contato entre os professores [...] e aqueles com competência no domínio da informática.
6. Um curso básico deve levar em consideração que a abordagem algorítmica para solução de problemas é uma tarefa básica da ciência da computação. Exemplos apresentados aos alunos devem ser tomados não só da matemática, mas também de outros campos, de acordo com os interesses dos alunos. É importante que, durante esse período de iniciação, os alunos tenham acesso ao computador. Já foi alcançado um acordo substancial de que as linguagens de programação de alto nível devem ser, preferencialmente, usadas, mas [...] a escolha da linguagem é de importância secundária. Ao mesmo tempo, os detalhes sobre programação não devem dominar o curso.
7. O Grupo de Trabalho considera o conteúdo do curso à luz dos documentos apresentados no Seminário. O Grupo está impressionado com a medida de concordância entre os vários cursos imaginados, mas reconhece que houve algumas diferenças de ênfase. O Grupo deseja que o programa de estudos não seja estático e deve ser progressivamente modificado à luz da experiência e do desenvolvimento tecnológico.
8. O Seminário reconheceu a necessidade urgente de outros cursos nas escolas secundárias destinados a dar uma formação de natureza mais especializada no uso de computadores. No entanto a estrutura desses cursos é considerada fora do âmbito do presente Seminário, porque dependem [...] da estrutura do ensino secundário e das condições locais de cada país.
9. Uma necessidade crítica na implementação e no desenvolvimento de tais cursos é a criação de um centro internacional para a disseminação de informações sobre

> o conteúdo do programa de estudos, experiências de trabalho, *hardware*, configuração e custos e material do curso.
> 10. O Grupo de Trabalho acredita que esse processo será grandemente facilitado pela publicação de uma revista internacional dedicada à educação em informática (OECD, 1971, p. 41-42).

Dedicado à discussão dos métodos e dos meios de trabalho em ciências da computação na educação secundária, esse grupo de trabalho apresentou mais detalhadamente as suas recomendações finais. Em um conjunto de 11 pontos, o documento resultante das discussões realizadas pelos participantes não se limitou à sugestão de metodologias nem de ferramentas que poderiam ser empregadas ao ensino e à aprendizagem escolar da ciência da computação. Vazam do texto expectativas acerca de medidas que deveriam ser adotadas pelos sistemas nacionais de educação dos países-membros da OCDE; miragens no tocante a como, num futuro próximo, poderiam ser fundidas educação e tecnologia computacional; como escolas, empresas e agências governamentais se relacionariam para garantir o avanço da prática da computação em âmbito pedagógico; a criação de um centro internacional de informação e desenvolvimento educativo sobre processamento de dados:

> 1. Os detalhes da educação no processamento de informações dependerão dos sistemas educacionais nacionais e dos objetivos de cursos específicos. Este Grupo de Trabalho concentrou-se na oferta de cursos introdutórios na convicção de que serão comuns a todos os tipos de cursos de processamento de informação nas escolas secundárias. Os cursos introdutórios são, portanto, da maior prioridade e envolverão um grande número de alunos.
> 2. Particularmente, acreditamos que os cursos introdutórios de processamento de informação devem incluir, por razões pedagógicas, alguns trabalhos práticos que envolverão a execução de programas, por parte de alunos, numa máquina.
> 3. É apresentada na lista anexada [...] uma vasta gama de sugestões relativas à execução de programas por parte de alunos [...]. Essa lista é oferecida na esperança de que possa ser útil para se considerar quais sistemas serão mais adequados para resolver determinado problema local.

4. [...] a experiência de alguns países sugere que, durante os estágios iniciais do estabelecimento de cursos introdutórios de processamento da informação, o custo de cada [...] programa para alunos (por exemplo, de 25 linhas de codificação de alto nível) deverá estar na faixa de 1 a 4 francos franceses.
5. Para facilitar a escolha de sistemas que, por razões pedagógicas e econômicas, parecem ser os mais adequados a situações particulares, este Grupo propõe:
5.1. Que seja feito um estudo de caso sobre os meios alternativos pelos quais um computador poderia ser disponibilizado aos alunos. Esse estudo, juntamente com os resultados relevantes da experiência, deverá ser disponibilizado em âmbito internacional por intermédio da OCDE.
5.2. Alguns membros do Grupo também sentiram que um estudo de caso similar sobre calculadoras programáveis seria valioso.
6. O Grupo recomenda fortemente que todas as oportunidades sejam aproveitadas pelas autoridades educativas para fazer uso das instalações de informática já existentes. Particularmente, podem ser tomadas medidas para que os programas executados pelos alunos sejam dirigidos em máquinas pertencentes a universidades, órgãos governamentais, indústrias e entidades privadas e também *bureau* de serviços de informática. No entanto dois pontos devem ser sublinhados:
6.1. Para fazer uso efetivo de instalações de computação, um *staff* deve ser especialmente nomeado para verificar quais necessidades das escolas serão atendidas.
6.2. As disposições relativas aos programas [...] devem ser executadas sob uma base contratual, a fim de garantir que, de fato, será prestado um serviço satisfatório.
7. O Grupo recomenda ainda que a utilização de instalações de informática governamentais e industriais seja considerada não apenas um expediente, uma vez que:
7.1. Isso pode disponibilizar para a educação máquinas mais modernas e poderosas e pessoal mais qualificado do que seria em caso contrário.
7.2. Aos alunos poderia ser oferecida a experiência em instalações mais representativas da computação no mundo em geral.
8. Há uma grande quantidade de material de apoio visual, potencialmente útil, na forma de filmes, programas de TV

> etc., e também um grande número de materiais didáticos existentes. Há, entretanto, uma necessidade urgente de trocar informações sobre eles e tornar o material em si mais adequado para uso escolar e mais acessível aos professores. O Grupo propõe, então:
> 8.1. A criação de um centro internacional de informação e desenvolvimento educativo sobre processamento de dados.
> 8.2. Dentro desse centro um projeto de apoio ao ensino deve ser estabelecido para avaliar o material já existente.
> 8.3. Outro projeto deverá ser o desenvolvimento de apoio complementar ao ensino, o qual facilitaria o ensino do processamento de informação, como novos filmes e programas de TV e o uso de máquinas de ensino.
> 9. Uma das aplicações mais importantes dos computadores é o processamento de dados, o que constitui uma justificativa importante para a introdução do processamento de informações no ensino secundário. Para isso, são necessárias linguagens de programação educacionais que proporcionem facilidades como pesquisa de tabelas, manipulação de arquivos e classificação. O Grupo chama a atenção para a necessidade de tais linguagens.
> 10. O Grupo está ciente do fato de que uma política de longo prazo deve ser estabelecida em relação às questões financeiras e, especialmente, a problemas de pessoal técnico. No entanto tal política não pode ser definida até que os estudos técnicos [...] estejam disponíveis. Porém nenhuma das recomendações para uma ação imediata inibe o progresso numa fase posterior.
> 11. Os computadores precipitaram mudanças que estão avançando em uma taxa muito rápida que não apresenta nenhum sinal de diminuição. Deverá ser função do centro internacional monitorar a prática do ensino de processamento de dados e assegurar que ajustes sejam feitos assim que necessidades forem detectadas. Particularmente, já há uma necessidade de estudar o impacto social dos computadores e disponibilizar material didático adequado nesse campo (OECD, 1971, p. 43-44).

O grupo de trabalho alcunhado pela OCDE de "Formação de professores", antes de apresentar suas "recomendações finais", reivindicou para si o título de "o Grupo mais vital" entre todos (OECD, 1971, p. 45). Em seu relato, o grupo frisou que a "situação da educação em computação

nas escolas secundárias" estava "muito crítica": grande parte das pessoas que viviam nos países integrantes da organização já tinha percebido "que o mundo está mudando e muitos professores terão de enfrentar o fato de que seus alunos mais jovens vão emergir num mundo significativamente diferente do de hoje". Se lidas com lupa, tais palavras exprimiam a preocupação do grupo (e da própria OCDE) em relação ao fato de que os futuros estudantes – os trabalhadores do futuro – teriam de saber agir num contexto "amplamente alterado de empregos em que numeracia e flexibilidade de mente serão primordiais e envolverão a alfabetização em computação". Segundo a visão dos membros do grupo, o presente era alarmante e o devir mostrava-se incerto: "Poucos professores estão educados para a valorização da computação e da ciência da computação", bem como "há poucos deles suficientemente aptos para treinar outros professores" (OECD, 1971, p. 45). Considerando a "natureza e a urgência do problema", o grupo ainda sugeriu à OCDE e aos seus Estados associados dispensar atenção e encampar robustas ações ao redor dos seguintes pontos:

> 1. Assim como os cursos para crianças podem ser gerais ou especializados, os cursos para professores terão de ser fornecidos em mais de um nível:
> a) Formação para aqueles que ensinarão a valorizar a computação;
> b) Formação mais especializada (de vários tipos) para os que se preocupam mais com o computador e as suas aplicações (por exemplo, matemática, economia, estudos empresariais etc.);
> c) A alfabetização em computação tem relevância para professores de todas as disciplinas e deve estar disponível onde desejada.
> 2. Os cursos para professores do ensino secundário que serão responsáveis pela introdução de estudos de ciências da computação em sua escola [...] precisam incluir:
> – A criação de problemas para solução do computador;
> – Programação da solução de: alguns problemas numéricos; alguns problemas não numéricos; exemplo de processamento de dados simplificado;
> – Executar esses programas num computador;
> – Aquisição de algumas informações sobre os mecanismos envolvidos na simulação, preparação de jogos, instrução programada;
> – Influência dos computadores na indústria, no comércio e na vida privada;

– Aplicações de computadores em outras ciências ensinadas na escola.

Logo que possível, o conteúdo acima deve ser incluído nos cursos de pré-formação como parte da formação geral dos professores. Para os professores já em serviço, um curso de formação deve ser fornecido, equivalente a um mês, em tempo integral [...], mas, de preferência, espalhados por um período mais longo, digamos um ano. Acompanhamento será essencial.

Para aqueles que vão ensinar cursos mais especializados em escolas [...] é essencial que a sua formação seja alargada [...]. Os professores que tiverem um curso de treinamento devem estar prontos para ajudar a treinar seus colegas.

3. Os esforços internacionais devem ser coordenados talvez pelo Ceri/OCDE, Ifip[30] [International Federation for Information Processing], Unesco, para além da criação de um centro ou de uma rede para as seguintes funções, em cooperação com autoridades nacionais:

a) Mediar a formação dos professores, onde desejado;

b) Fazer uma síntese dos cursos de formação já executados em alguns países para que outros possam adaptá-los ao seu próprio contexto;

c) Efetuar a filtragem, o registro e o intercâmbio de informações entre os diversos países, quanto à educação em computação nas escolas;

[30] A Ifip tem como marco de sua constituição a "Conferência Internacional sobre Processamento de Informação", realizada na "sede da Unesco, em Paris, em junho de 1959". Ao evento compareceram "mais de 1.800 delegados internacionais, de 37 países, que participaram de uma semana inteira de programação científica. Durante tal semana, os delegados e muitos outros participantes vinculados a empresas internacionais e à comunidade técnica lotaram o Grand Palais para assistir à exibição de novíssimos equipamentos de processamento de informação" (RECTOR, 1978, p. 383). À época, tomou posse como primeiro presidente da instituição o estadunidense Isaac L. Auerbach, cujo mandato compreendeu o período de 1960 a 1965 (RECTOR, 1978, p. 386). Em termos gerais, a Ifip surgiu como uma "federação multinacional de sociedades técnico-profissionais (ou grupos dessas sociedades) relacionadas ao processamento de informação". Seus principais objetivos eram: "promover a tecnologia e a ciência da informação"; "avançar a cooperação internacional no campo do processamento da informação"; "estimular a pesquisa, o desenvolvimento e a valorização do processamento da informação na ciência e em atividades humanas"; "ampliar a disseminação e a troca de informações sobre processamento de informações"; e "estimular a educação em processamento de informação" (RECTOR, 1978, p. 382).

> d) Incentivar e ajudar os países a estabelecer a educação em computação no nível escolar;
> e) Iniciar projetos de produção de filmes, videoteipes etc., com comentários em diversas línguas e que possam ser utilizados por qualquer país (OECD, 1971, p. 45-46).

O apanhado de informações que discuti até aqui demonstra a complexidade com que emergiu a agenda educacional sustentada e difundida pela OCDE durante as décadas de 1960 e 1970. A criação do Office for Scientific and Technical Personnel, em 1958, preparou o terreno sobre o qual seria disposto o argumento de que o avanço científico era sinônimo do progresso econômico das sociedades granjeadas pela organização. Conforme apresentei, esse entendimento vinha acompanhado do seguinte pressuposto: a requalificação dos sistemas educativos nacionais (em níveis secundário e superior) era uma medida estratégica ao presente e preparatória do futuro dos Estados congraçados pela instituição.

À mesma época, o PRM foi uma experiência orquestrada pela organização com a intenção de mostrar que o investimento em educação era suficiente para garantir a reconfiguração de sociedades inteiras. De forma mais ou menos direta, o poder da educação seria futuramente comprovado por intermédio da melhoria dos níveis de desenvolvimento dos países associados ao PRM, muitos dos quais eram considerados economicamente periféricos pela própria OCDE.

Além de empreendimentos erigidos de consensos construídos entre a organização e seus membros (OSTP e PRM), a OCDE também armou agressivas estratégias para constranger seus órgãos internos dedicados à produção de dados e disponibilização de formação educacional para líderes políticos e econômicos de países nos quais possuía interesses. O relato que fiz acerca das tensões de bastidores relativas à fundação do OECD Development Centre (1961 e 1962) é emblemático do histórico agenciamento de perspectivas educacionais, assim como do papel de coordenação de políticas, empreendido pela instituição.

Em relação à inserção da articulação entre educação e tecnologia como ponto de pauta da agenda educacional da OCDE, não restam dúvidas de que a constituição do Centro para Pesquisa e Inovação em Educação, em 1968, foi um marco fundamental. Além das fontes que analisei no corpo deste item, há uma profusão de documentos que corroboram as discussões abertas quando da fundação do centro e que foram ampliadas pela organização nas décadas subsequentes. A preparação daquele seminário, em 1969, e a

sistematização de seus resultados no âmbito de três grupos de trabalho especificamente formados para o evento, entre 9 e 14 de março de 1970, deixam ver a preocupação da OCDE no que diz respeito à formatação de uma agenda educacional pautada na articulação entre educação e ciências da computação na educação secundária. Também nesse aspecto o exame cuidadoso da documentação arrolada no apêndice A revela a existência de conexões entre debates travados no interior do Ceri e outros fóruns da OCDE. Respeitando os limites impostos pelo conteúdo das fontes a que tive acesso, não é possível afirmar se certas discussões concernentes à combinação entre educação e tecnologia apareceram, inicialmente, nos domínios do Ceri e, com o processamento dado pelo órgão, transbordaram em direção a outros espaços de poder da organização. Tampouco foi possível identificar se foram as vibrações emanadas desses outros espaços que provocaram tensões no interior do centro, incitando-o a espraiar certas discussões em educação. Seja como for, os documentos nos quais encontrei as referidas conexões se encontram listados no quadro a seguir.

Quadro 12 – Documentos coletados na OECD Library & Archives em que há conexões entre os debates transcorridos no Ceri e outros fóruns internos à OCDE (1968-1980)

Período	Espécie	Título	Assunto abordado no documento	Setor da OCDE
1970	Relatório técnico	The use of computers in higher education: perspectives and policies	Inserção de computadores na educação superior (práticas, objetivos e modelos; possíveis *hardwares* e *softwares*; desenvolvimento curricular)	Ceri
1971	Agenda de trabalho	Draft agenda: panel on computer manpower training policies	Proposta de agenda para reunião de *experts* no debate sobre políticas de treinamento de mão de obra para uso de computadores	Directorate for Scientific Affairs
1971	Relatório	Rapport sur la réunion des 15 et 16 février 1971	Relatório do grupo de *experts* em planejamento da ciência e tecnologia para países em vias de desenvolvimento	Direction des Affaires Scientifiques

Continua...

Continuação do quadro 12

Período	Espécie	Título	Assunto abordado no documento	Setor da OCDE
1971	Relatório	Draft report: planning group on science and technology for developing countries	Relatório do debate realizado por um grupo de *experts* na contribuição da ciência e da tecnologia para países em desenvolvimento	Direction des Affaires Scientifiques
1971	Comunicado	Bibliography: computers and telecommunications – economic and political aspects	Listagem de artigos, livros e relatórios científicos	Directorate for Scientific Affairs
1971	Comunicado	Bibliography: manpower and education in the computer field	Listagem de artigos, livros e relatórios científicos	Directorate for Scientific Affairs
1971	Relatório	Recent developments in the field of training policies for computer specialist in the United Kingdom	Políticas de treinamento de mão de obra especializada para uso de computadores (Reino Unido)	Directorate for Scientific Affairs
1971	Relatório	Recent developments in the field of training policies for computer specialist in the United States	Políticas de treinamento de mão de obra especializada para uso de computadores (Estados Unidos)	Directorate for Scientific Affairs
1971	Relatório	Seminar on computer sciences in secondary education	Significado, métodos de inserção e políticas de formação de professores para uso de computadores na educação secundária	Ceri
1971	Relatório	Draft analytical report: problems and prospects of fundamental research in select scientific fields	Proposta para debate sobre problemas e possibilidades da pesquisa em ciência da computação	Directorate for Scientific Affairs
1971	Relatório	Draft outline for the report on a study on the evaluation of computer systems performance	Esboço para discussão sobre a realização de um estudo avaliativo a respeito do desempenho de sistemas de computadores	Directorate for Scientific Affairs
1971	Relatório	La collecte de données sur le personnel informaticien dans les pays Membres	Publicação de informações de base para a promoção de formação de profissionais de informática nos países-membros da OCDE (com prospecção até 1975)	Direction des Affaires Scientifiques

Continua...

Continuação do quadro 12

Período	Espécie	Título	Assunto abordado no documento	Setor da OCDE
1971	Relatório	Draft summary record of the 5th meeting – Computer Utilisation Group	Lista de *experts*; ações requeridas pelos delegados internacionais após a reunião do grupo de trabalho	Directorate for Scientific Affairs
1971	Relatório	Panel on policy issues of computer/ telecommunications interaction a dimensional approach to policy analysis	Comunicação apresentada por John M. Richardson, do Escritório de Telecomunicações, Departamento e Comércio, Estados Unidos, durante a reunião do *Panel on policy*	Directorate for Scientific Affairs
1971	Relatório	The modular approach to computer manpower training Denmark: panel on computer manpower training policies	Reprodução da apresentação de Knud Throup, Northern Europe University Computing Centre, Dinamarca, sobre o que estava sendo feito, desde 1970, para impulsionar o treinamento de mão de obra para uso da computação	Directorate for Scientific Affairs
1971	Relatório	Interaction of private and public telecommunication networks (for analogue and/or digital represented data): panel on policy issues of computers/ telecommunications interaction	Reprodução da apresentação de R. Curnow, Plessey Ltd., Reino Unido, sobre o uso de dados digitais nas empresas do futuro	Directorate for Scientific Affairs
1971	Relatório técnico	Requirements for programming languages in computer-based instructional systems	Reprodução do artigo dos professores Karl Zinn (Center for Research on Learning and Teaching, University of Michigan) e Ann Arbor (United States) sobre o uso do computador como um instrumento de ensino superior	Ceri

Continua...

Continuação do quadro 12

Período	Espécie	Título	Assunto abordado no documento	Setor da OCDE
1972	Relatório	Draft final report: intergovernmental conference for the establishment of a world science information system (UNISIST, 1971)	Proposta final a respeito da formação de um sistema mundial de ciência envolvendo Estados filiados à Unesco e entidades não governamentais (como a OCDE e empresas privadas)	Conselho Executivo da Unesco
1976	Relatório	The use of the computer in teaching secondary school subjects	Relatório de pesquisa sobre o uso de computadores em práticas de ensino, nas escolas secundárias	Ceri

Fonte: Elaboração própria com base nos dados coletados na sede da OECD Library & Archives. Acervo do autor (2017)

Conforme pode ser observado no quadro 12, o computador assumiu *status* de entidade onipresente nas discussões sobre educação e tecnologia promovidas pela OCDE. Ao que tudo indica, no transcurso dos anos 1970 a organização passou a dialogar com um embrionário movimento de expansão global de acesso a computadores, somente possível graças a um conjunto de invenções tecnológicas próprias à segunda metade do século XX. As inovações técnicas e tecnológicas criadas por estudiosos vinculados aos campos da eletrônica, da computação, da matemática, da física e do *design* estimularam a OCDE e seus *experts* a construírem a percepção de que seria possível, num tempo não muito distante, disseminar em escala planetária o uso de computadores em situações escolares de ensino e de aprendizagem: novas formas de dispor circuitos elétricos, novos transistores, novos *microchips*, novos programas informáticos, o emprego de novos materiais para produção industrial de uma complexa maquinaria computacional etc. A pesquisa e a elaboração de toda sorte de *softwares* e *hardwares* foram fundamentais para incrementar o processamento de informações, bem como para propagar o imaginário de que o computador poderia ser uma boa promessa de futuro em educação. Nesse cenário, a ciência da computação foi acionada pela organização para energizar debates acerca de como poderiam ocorrer a inserção e o uso de computadores em práticas educacionais de naturezas diversas (nas escolas secundárias, no ensino superior, para o aprimoramento técnico de trabalhadores). Aliás, vale a pena lembrar que desde o fim da Segunda Guerra Mundial figuras como Warren Weaver (1894-1978) já se destacavam como "pensadores pioneiros em relação à função social da

tecnologia de computação" (VANHOUTTE, 2013, p. 122). Diretor da Divisão de Ciências Naturais da Fundação Rockefeller, Weaver buscou inspiração nos "projetos de desenvolvimento da computação pré-Guerra" e passou a "imaginar para qual sorte de aplicações [...] a computação eletrônica poderia ser utilizada". Convencido de que durante a guerra a "prática da computação para a blindagem e criptoanálise" de informações foi de extrema importância, Weaver começou a idealizar como o "computador poderia ser usado para duas aplicações acadêmicas pacíficas em particular: uma nas Ciências e outra nas Humanidades, isto é, nas matemáticas e nas máquinas de tradução, respectivamente" (VANHOUTTE, 2013, p. 122). Nesses termos, não me parece que a promoção daquele seminário sobre ciências da computação na educação secundária foi um movimento contingente por parte da OCDE. Afinal, a instituição mantinha fortes laços com *experts* vinculados a academias situadas em diferentes regiões do globo (universidades, fundações, institutos, centros de pesquisa e desenvolvimento de tecnologias de computação).

Tratando-se da aproximação entre educação e tecnologia, os principais elementos pautados na agenda educacional da OCDE foram os que apresentei e discuti neste item. Procurei refletir sobre como, ao longo das décadas de 1960 e 1970, a organização foi combinando entre si termos como educação, currículo, ciências da computação, computadores, progresso, tecnologia, produtividade e crescimento econômico. Na próxima seção, minhas análises incidem sobre como a instituição operou outra noção ao justificar a inserção de tecnologias em contextos educacionais bastante diversificados: a noção de novas tecnologias.

2.2.3 Os anos 1980 e a noção de novas tecnologias: o que a educação tem a ver com isso?

Ao contrário do que se possa imaginar, na OCDE a emergência da noção de novas tecnologias de informação não ocorreu concomitantemente aos debates sobre a inserção de computadores na escola secundária dos seus Estados-membros. Ao que as fontes indicam, a noção de novas tecnologias de informação remetia-se à necessidade de os países-membros incrementarem sua infraestrutura de telecomunicações, intensificando formas de comunicação que resultassem em ganhos econômicos.

Se investigado no marco dos interesses educacionais da OCDE, o aparecimento da noção de novas tecnologias remonta ao começo da década

de 1980. Numa proposta de trabalho datada de 7 de maio de 1980, cuja execução se previa para o ano subsequente, o Comitê de Educação e o Conselho de Administração do Ceri assumiram o compromisso de "aconselhar o Secretariado da OCDE" quanto à "implementação das atividades" de três áreas estratégicas: "(i) educação, emprego e economia", "(ii) educação e ajustes estruturais", "(iii) estratégias de ensino e formação profissional" (OECD, 1980, p. II). Ao tratar do segundo ponto, o documento registrou que, "durante 1981, o Comitê de Educação considerará os resultados de um trabalho exploratório do secretariado acerca das implicações educacionais do desenvolvimento industrial e tecnológico de longo prazo". Para dar conta desse trabalho, o *staff* do Conselho de Educação do Ceri propôs a "configuração de um grupo de *experts* para aconselhar o secretariado sobre a preparação de um relatório prospectivo acerca do assunto" (OECD, 1980, p. 3). A ideia era "criar um grupo de trabalho *ad hoc* sobre educação profissional e formação" que, "ao longo de um ano", ficaria responsável por entregar ao secretariado um relatório contendo os "princípios que poderiam guiar o desenvolvimento, a longo prazo, de políticas integrais de ensino e formação profissional, em relação ao desenvolvimento econômico e ao uso de novas tecnologias" (OECD, 1980, p. 4).

Em 7 de abril de 1981, o assunto foi continuado num *brief paper*[31] elaborado pelos funcionários do Gabinete do Secretariado. Com o título *Desenvolvimento da educação para mudanças nas condições sociais, econômicas e tecnológicas*, o documento era muito mais complexo do que aquela proposta de trabalho e precedido da seguinte nota de contextualização:

> Em sua 24.ª Sessão (novembro, 1980) o Comitê de Educação requisitou ao Secretariado preparar um *brief paper* para servir de base para a discussão da variedade de problemas que poderiam ser tomados como área prioritária número um de seu futuro programa de trabalho: planejamento e desenvolvimento da Educação para Mudanças nas Condições Sociais, Econômicas e Tecnológicas. Nesse texto foi levado em conta o trabalho exploratório de 1980 sobre Educação e Evolução de Sociedades Industrializadas e a atividade sobre Educação e Ajustes [sociais] Positivos (OECD, 1981b, p. I, maiúsculas do original).

[31] Trata-se de um documento elaborado sob supervisão do Gabinete do Secretariado. Via de regra, um *brief paper* visa pautar e fundamentar debates acerca de assuntos considerados estratégicos ao futuro da OCDE e de seus Estados-membros.

Além de enfatizar a necessidade de valorizar as opiniões expressadas pelo "grupo de estudo de *experts*" convocados a assistir aos trabalhos do secretariado, do Conselho de Educação e do Ceri, o *brief paper* sugeria que fossem instigadas discussões sobre "futuras políticas educacionais" sensíveis às maneiras pelas quais a educação "deveria influenciar o desenvolvimento social em geral" (OECD, 1981b, p. 5). Segundo o documento, tais políticas precisariam prever o "inter-relacionamento entre educação e desenvolvimento social em geral", limitando-se a propor um "número significativo e manejável de pontos de vista" ao redor de "quatro aspectos do desenvolvimento [...]: a economia, a tecnologia, a vida sociopolítica, a vida cultural do indivíduo e comunidade" (OECD, 1981b, p. 6). Em um item específico, o documento não se furtava à tarefa de conceituar o termo tecnologia nem de, imediatamente em seguida, explicitar seu entendimento a respeito da noção de novas tecnologias:

> Tecnologia pode ser definida como a aplicação de conhecimento científico para a produção de bens e à *performance* de serviços. Isso pode ser corporificado em equipamentos, materiais, métodos de trabalho ou habilidades humanas. [...] As tecnologias, recentemente, têm entrado numa nova fase, que é significativamente diferente da fase passada em virtude do seu escopo e de suas aplicações. Novas tecnologias, principalmente baseadas em eletrônicos, energia atômica e bioquímica, têm sido desenvolvidas em anos recentes e estão começando a ser utilizadas mais amplamente. Algumas delas estão começando a se alastrar [...] por causa da redução dramática dos seus custos [de produção] e de sua disponibilidade em pequenas unidades (OECD, 1981b, p. 12).

Ao relacionarmos essas discussões à totalidade do conteúdo do *brief paper* (conjunto de suas 15 páginas), é possível perceber o esforço da OCDE em construir a expressão novas tecnologias ao redor da maquinaria eletrônica que rapidamente se espalhava entre as sociedades congraçadas pela organização. De acordo com esse documento, no início dos anos 1980, o uso de tecnologias eletrônicas estava "começando a gerar dramáticas mudanças na vida social, na produção, no trabalho e na aprendizagem" (OECD, 1981b, p. 12). Diante do avanço social dessas tecnologias, abriam-se "diversas novas possibilidades para a comunicação" entre os Estados-membros em virtude de cinco razões principais:

> Alguns dos custos têm sido reduzidos para níveis muito baixos; elas permitem a armazenagem, recuperação e manipulação de grandes quantidades de informação; elas permeiam todos os aspectos da vida humana e social, não apenas do trabalho; no trabalho elas estão ajudando a substituir atividade intelectual por esforço manual; e elas permitem à aprendizagem e ao trabalho se dispersar geograficamente ou ser desempenhados a qualquer hora do dia (OECD, 1981b, p. 12).

O "alargamento do uso de novas tecnologias" na sociedade, de acordo com a perspectiva do secretariado da OCDE, exigia a apreciação de quatro questões básicas para o futuro. A primeira delas dizia respeito ao advento das tecnologias eletrônicas e seus efeitos sobre o emprego:

> Por enquanto, há muita especulação sobre se o uso de novas tecnologias levará ao crescimento ou a diminuição de redes de emprego, de educação e de formação [...]. Por um lado, obviamente, a curto prazo, haverá desemprego e obsolescência do capital fixo existente. De outra parte, novas tecnologias têm de ser produzidas. Alguns membros da força de trabalho, incluindo aqueles com certas habilidades e os não qualificados, poderão não ser mais necessários e suas rendas reais declinarão. A formação de quem perder seus trabalhos não necessariamente vai ser recuperada pelos empregadores (OECD, 1981b, p. 13).

A instituição também chamava a atenção de seus Estados-membros para outra "questão fundamental": "Se e como a educação pode ajudar a sociedade a tomar o controle da tecnologia, quer em suas raízes científicas, quer em suas utilizações, em favor de orientar a evolução da vida econômica e social para as direções desejadas" (OECD, 1981b, p. 13). Nas entrelinhas, o que estava sendo dito era que a "futura *performance* econômica dos diversos países da OCDE" seria "governada pelas suas habilidades de competir em tecnologia" e pela sua capacidade de formular uma "política de desenvolvimento industrial baseada numa escolha deliberada de alta tecnologia" (OECD, 1981b, p. 13).

Uma terceira situação afligia parte do *staff* educacional da OCDE: como mediar as novas e imprevisíveis demandas educacionais advindas da proliferação de novas tecnologias na sociedade? Ante contextos laborais diversificados, quais seriam as melhores estratégias de formação de trabalhadores para o uso dessas tecnologias? Oferecer aos seus associados respostas satisfatórias para essas perguntas não era nada simples. Afinal, na perspectiva da organização, fosse qual

fosse a "rede de efeitos das novas tecnologias sobre o nível de emprego", estava "visivelmente claro que tais efeitos" sempre gerariam "novas necessidades em educação e formação" (OECD, 1981b, p. 14). A bem da verdade, tais necessidades implicavam "maiores despesas", pois requeriam "reformas na educação e na formação", bem como expansão das "oportunidades de atualização ou mesmo a aprendizagem contínua em serviço". De fato, o *brief paper* continha apenas uma resposta evasiva àquelas perguntas: "Em princípio, se as novas tecnologias são eficientes para a melhoria da produção e da produtividade, elas gerarão os recursos para educação e formação" (OECD, 1981b, p. 14).

Havia, ainda, na perspectiva da OCDE mais uma questão a ser abordada em relação à expansão global das novas tecnologias, nos anos 1980: "A capacidade de gerar progresso científico e tecnológico" (OECD, 1981b, p. 15). Segundo a organização, o assunto era de "particular relevância para políticas de educação superior" e, mais precisamente, para impulsionar o desenvolvimento de novas "pesquisas em universidades e outras instituições de educação superior". A preocupação da instituição era que a parca "articulação entre essas duas esferas" – universidades/instituições de ensino superior e expansão global de novas tecnologias – poderia "afetar [...] o bem-estar de instituições acadêmicas e sua habilidade de performar o papel de repositórios de *expertise*" e de provedoras de "recursos de mão de obra" para a "indústria e outras instituições econômicas e sociais" (OECD, 1981b, p. 15). Aprofundando-se sobre aspectos educacionais considerados singulares às novas tecnologias, o referido documento ressaltava três importantes aspectos aportados por essas tecnologias no campo da educação:

> (i) As tecnologias eletrônicas, as quais permitem o ensino assistido em computador e o apoio audiovisual [...], criam novos problemas pedagógicos sobre como combinar o seu papel ao do professor, assim como [...] sobre quais processos de aprendizagem podem ser acelerados ou melhorados perante os alunos lentos; (ii) O processo de aprendizagem pode se alongar em espaço e tempo para atender às necessidades de populações de áreas isoladas ou [restritas] a uma aprendizagem limitada a certas partes do dia; (iii) A capacidade de sistemas de computadores lidarem até agora com imanejável quantidade de informações torna possível modificar a forma sob a qual o conhecimento é apresentado e faz com que novos níveis de análises e entendimentos sejam possíveis; por exemplo, torna fácil [...] observar séries e tendências, mais do que números isolados (OECD, 1981b, p. 15).

Quase de imediato, as recomendações do *brief paper* foram transpostas para outro documento: a Minuta do Programa de Trabalho para o ano de 1982, elaborada pelo Comitê de Educação e pelo Conselho de Administração do Ceri. Em 13 de abril de 1981 (seis dias depois de o Gabinete do Secretariado expedir o *brief paper*), uma primeira versão do programa sugeria o desenvolvimento de futuros estudos sobre as "novas tecnologias e o desenvolvimento educacional". De acordo com o documento, isso era imperioso, pois a microeletrônica anunciava-se como a tecnologia de futuro que mais poderia influenciar o desenvolvimento industrial dos países da OCDE:

> Mudanças rápidas no desenvolvimento e uso de dispositivos e técnicas de novas tecnologias têm sido uma característica marcante da história recente das sociedades da OCDE. A microeletrônica, sobre a qual essas mudanças estão essencialmente baseadas, tem se estabelecido como uma grande área da tecnologia de futuro. Baseada em produtos cada vez mais miniaturizados, individualizados e baratos, o desenvolvimento da microeletrônica tem implicações abrangentes para a indústria, o emprego e as condições de trabalho, assim como para a educação e outros serviços públicos. Elas [as novas tecnologias] poderiam conduzir a mudanças dramáticas no processo de produção e no controle e disseminação do crescente volume de conhecimento e informação que as sociedades modernas geram (OECD, 1981a, p. 16).

Diante do avanço exponencial das novas tecnologias, a OCDE defendia a ideia de que a educação deveria assumir um mandato planificado. Com o oferecimento de ampla formação, a educação possuía "papel estratégico na preparação de um crescente número de especialistas [...], aparelhando os trabalhadores com habilidades e qualificações necessárias" ao mercado. Seria também a educação que assumiria a "responsabilidade de preparar a população para viver com essas novas tecnologias", ensinando-lhe a "controlá-las [...] em sua vida diária" (OECD, 1981a, p. 17).

Defender o caráter seminal da educação ante o aumento da produção e o uso de novas tecnologias ainda não respondia a uma complexa interrogação dos Estados-membros: como a educação poderia assumir o seu papel estratégico, em nível operativo e concreto, num tempo em que se começava

a acreditar que as experimentações com a microeletrônica poderiam ser um grande legado do presente ao futuro? Mais uma vez, ao abordar a articulação entre educação e tecnologias, a OCDE sugeriu aos seus associados o *redesign* da formação de professores e do currículo escolar. Nos termos daquele documento, no começo dos anos 1980, não havia mais como negar que as novas tecnologias estavam gerando forte "impacto sobre os conteúdos e a organização do currículo, sobre os métodos de ensino, para a melhoria do acesso à informação, e sobre a gestão e organização da escola". O contexto exigia enfrentar "novas necessidades para a formação de professores, em vista da posição estratégica que os professores ocuparão para tornar o sistema educacional hábil a alcançar a revolução tecnológica que está ao seu redor" (OECD, 1981a, p. 17).

Nesse sentido, o Comitê de Educação e o Conselho de Administração do Ceri propuseram como programa de trabalho para o ano de 1982 os assuntos indicados a seguir:

> (a) As implicações das novas tecnologias para o conteúdo e os métodos de ensino; (b) como *softwares* apropriados poderiam ser adequadamente desenvolvidos para propósitos educacionais, para cumprir a promessa, e evitar o perigo, de avanços da indústria baseada em *hardware*. Isso poderia ser prosseguido por um estudo do papel da educação e da formação na preparação de indivíduos para o uso dessas tecnologias em vários aspectos da vida social.
>
> Um plano detalhado para um projeto de dois anos sobre as linhas anteriores deverá ser submetido ao Conselho de Administração em novembro de 1981, em reunião (OECD, 1981a, p. 17).

Ao rastrear a documentação gerada pelo Conselho de Educação e pelo Conselho de Administração do Ceri, percebem-se amarrações de bastidores para que tais pontos fossem levados adiante nos anos posteriores. No Relatório de Progresso Global do Conselho de Educação e do Conselho de Administração do Ceri de 1981 (datado de 18 de março de 1982), foram listadas seis "áreas prioritárias ao futuro trabalho de resposta aos novos problemas do desenvolvimento educacional" dos países da OCDE, em virtude da "mudança das condições socioeconômicas dos anos 1980". No topo da lista, incluiu-se a necessidade de os governos se atentarem à "interação entre educação e

outros setores da política" com capacidade de influenciar a "transformação social, econômica e das condições tecnológicas" dos Estados vinculados à organização (OECD, 1982b, p. 2).

Ainda que não esteja explicitamente registrado, nas dobras desse documento é possível vislumbrar esforços por parte da OCDE no sentido de fabricar um epíteto mais poderoso para a articulação entre educação e novas tecnologias. Refiro-me, pois, a uma curta passagem daquele relatório com base na qual podemos inferir os interesses da instituição em relação a esse assunto:

> **Educação e Novas Tecnologias de informação (CERI)**
> Um trabalho preparatório foi desenvolvido durante o ano [1981] para esse novo projeto, incluindo um encontro de *experts*, o qual levou a propostas detalhadas para futuros trabalhos submetidos e aprovados pelo Conselho de Administração do CERI na reunião de novembro de 1981 (OECD, 1982b, p. 9, maiúsculas do original).

A elaboração da expressão *educação e novas tecnologias de informação* foi um procedimento ainda mais intricado no interior da OCDE. Por um lado, à palavra *educação* se embutiram desejos de futuro concernentes à melhoria das condições socioeconômicas dos Estados-membros. Por outro, ao termo *novas tecnologias* se colou o adjunto adnominal *de informação*. Por dentro, o ajuntamento *educação e novas tecnologias de informação* veiculava uma trama ardilosa: formação de professores integrada à microeletrônica. Três semanas depois, o Conselho de Educação e o Conselho de Administração do Ceri produziram um novo documento no qual reafirmavam seus compromissos institucionais para com a matéria. Distribuída aos diversos setores da OCDE em 7 de abril de 1982, a Minuta do Programa de Trabalho para o ano de 1983 apresentava informações no tocante a acordos construídos no passado, bem como as bases do presente sobre as quais se apoiavam reflexões quanto ao devir das novas tecnologias na educação:

> **Novas Tecnologias e Desenvolvimento Educacional (CERI)**
> O *design* detalhado de um projeto de dois anos nessa área foi integralmente aprovado pelo Conselho de Administração na reunião de novembro de 1981 (/CERI/CD(81)157). A primeira fase do trabalho, iniciada em 1982

> e que será concluída em 1983, terá foco sobre uma revisão das recentes políticas e tendências no desenvolvimento e na aplicação das novas tecnologias na educação. O objetivo imediato desse esforço de aclaramento será identificar: (i) a natureza e as várias formas das novas tecnologias educacionais; (ii) a amplitude de sua aplicação e a que tipo de instituições educacionais, sejam formais, sejam informais; (iii) as origens e motivações que estão por detrás desses desenvolvimentos, incluindo o nível de compromisso de políticas públicas nessa área em diferentes países-membros (OECD, 1982a, p. 16, maiúsculas do original).

A OCDE considerava fundamental a realização de um estudo detalhado acerca de políticas e tendências globais de produção e uso de novas tecnologias na educação. No princípio da década de 1980, a ambição da organização era conhecer o "impacto da introdução das novas tecnologias [...] sobre o funcionamento de instituições educacionais e sobre o processo educacional em si" (OECD, 1982a, p. 16). Entre outras coisas, a expectativa era desenvolver uma pesquisa a respeito de como o "papel do professor" estava sendo "afetado" pela expansão dessas tecnologias, bem como identificar que "contribuições as novas tecnologias poderiam oferecer [...] para a aprendizagem de grupos desfavorecidos, tanto entre a população escolar quanto entre os adultos". A investigação também se comprometia a analisar experiências positivas de utilização das novas tecnologias na educação escolar oferecida por alguns dos sistemas educativos de países integrantes da OCDE. A proposta apensada àquela minuta destacava a necessidade de realização, em "pequeno número", de "estudos de caso, cuidadosamente selecionados [...], baseados na experiência de instituições e sistemas" que tinham acumulado uma "tradição razoavelmente bem estabelecida na aplicação de novas tecnologias". Nesse âmbito, seriam "elaboradas análises iniciais acerca do que as escolas" poderiam fazer "para ajudar indivíduos no entendimento crítico e na utilização de pervasivas novas tecnologias", cada vez mais acessíveis em "sociedades de intensa informação" (OECD, 1982a, p. 16).

Em nível operativo, a pesquisa representava a continuidade dos debates sobre educação e tecnologias abertos pela OCDE no fim dos anos 1960 e início dos 1970. Nas próprias palavras da organização, "as experiências dos países-membros [...] com as novas tecnologias e a introdução das ciências da informação no currículo serão analisadas e avaliadas" (OECD, 1982a, p. 16).

Ademais, naquele documento, a equipe do Conselho de Educação e do Conselho de Administração do Ceri também assumia o compromisso de apresentar "os resultados do trabalho" sob a forma de um "relatório geral para discussão na Conferência Internacional sobre Novas Tecnologias, Informação e suas Implicações Educacionais", que viria a ser realizada "no outono de 1983" (OECD, 1982a, p. 16). A conferência era considerada um lugar privilegiado à socialização das conclusões do estudo, sobretudo porque nela seriam elaboradas as propostas de pesquisa em educação e novas tecnologias para os anos de 1984 e 1985. Embora eventos como esse gerassem um enorme volume de discussões, para além do que foi citado até aqui, a coleta de dados na OECD Library & Archives resultou em apenas mais uma fonte representativa dos bastidores da referida conferência[32]. Na Minuta do Programa de Trabalho do Conselho de Educação e do Conselho de Administração do Ceri para o ano de 1986, elaborada em 3 de maio de 1985, encontram-se algumas informações concernentes à realização daquela conferência, não no outono de 1983, mas em julho de 1984. O exame do documento revela que, nas esferas mais poderosas da OCDE, havia intensa movimentação de bastidores para fomentar projetos e ideias sobre como educação e novas tecnologias poderiam se aproximar. Conforme exposto na minuta:

[32] A conferência também produziu a publicação *Novas tecnologias de informação – um desafio para a educação* (OECD, 1985b, p. 17). Nela, não encontrei detalhes sobre as relações de bastidores ora analisadas, no entanto a obra contribui para conhecermos as atividades em destaque na programação do evento ("exibição de protótipos de *softwares* educacionais" e "discussões detalhadas, na forma de painéis e de grupos de trabalho, [...] sobre a introdução de microcomputadores nas escolas"). Além disso, também oferece informações sobre oito relatórios elaborados por *experts* e membros do *staff* da OCDE e distribuídos previamente aos participantes do evento. Os relatórios versavam sobre: "i) tendências e desenvolvimentos políticos em países-membros; ii) aspectos econômicos da introdução de novas tecnologias de informação na educação; iii) *softwares* e materiais didáticos para um ambiente educacional multimídia; iv) sociedade da informação e educação geral; v) o impacto das novas tecnologias sobre o processo de aprendizagem na educação formal; vi) mudanças nos currículos e nas estruturas institucionais; vii) novas funções do ensino e as implicações para novos programas de formação; viii) educação superior e novas tecnologias de informação: tendências e questões" (OECD, 1985b, p. 16).

> **Projeto 1: Educação e Novas Tecnologias de Informação**
> A primeira fase desse projeto, que culminou na Conferência Internacional de julho de 1984, enfocava a coleta e análise de informações sobre políticas, práticas e pesquisas relacionadas à introdução de novas tecnologias na educação, bem como em avaliar o possível impacto dessas tecnologias sobre o funcionamento geral do sistema educacional. Baseado nas conclusões e recomendações da conferência, o Conselho de Administração do CERI, em sua sessão de fevereiro de 1985, apreciou as propostas para a próxima fase do trabalho, tendo em conta a importância que foi atribuída ao futuro trabalho nessa área no comunicado de novembro de 1984, do Comitê de Ministros de Estado da OCDE (OECD, 1985a, p. 9, maiúsculas do original).

Durante minha pesquisa não tive acesso ao comunicado mencionado no referido documento. São fundamentais futuras investigações sobre as reverberações da conferência entre os Estados-membros da organização. Afinal, transpassava à OCDE uma gama diversificada de interesses políticos e econômicos sobre a articulação da educação às novas tecnologias. A título de exemplo, vale citar que era comum ocorrerem trocas de correspondência entre o *staff* da organização e os delegados internacionais representantes dos países associados à instituição. Pode ser considerado um caso emblemático a esse respeito a comunicação enviada a Peter F. Walter (representante da delegação canadense), em 2 de junho de 1984, pelo então diretor adjunto para a Educação, George S. Papadopoulos. Na correspondência, Papadopoulos procurava reforçar tratativas anteriores acerca de assuntos que deveriam ser abordados no "discurso da Dra. Stephenson"[33], na abertura da "Conferência sobre Novas Tecnologias de Informação e Educação" (PAPADOPOULOS, 1984, p. 1).

[33] Papadopoulos referia-se a Bette Stephenson (1924-), graduada em Medicina. A carreira política de Stephenson iniciou-se com um mandato no Parlamento Provincial de Ontário (Canadá), em 1975. Três anos depois, ela deixou o cargo para assumir as funções de ministra da Educação. À época, a ministra ficou bastante conhecida por ordenar que as "escolas de Toronto usassem a oração do pai-nosso durante a abertura ou o fechamento" das aulas. Stephenson foi a primeira mulher a assumir o "Ministério das Finanças/Tesouro" e a se tornar vice-*premier* de Ontário, em 1985 (THE CANADIAN..., 2017).

Flexibilizando os protocolos de interação da OCDE para com seus delegados internacionais, Papadopoulos foi preciso em suas orientações:

> *Para além da nossa conversa telefônica com considerações sobre o discurso de abertura do presidente da conferência*, creio que poderia ser útil um esforço para abordar temas específicos da conferência conforme conexões econômicas, sociais e políticas mais amplas. Uma possível abordagem para 30 minutos de um discurso desse tipo seria conforme se segue:
> – Novas tecnologias como uma parte integral da revolução microeletrônica que está mudando a estrutura das economias da OCDE – abundante perda de mão de obra e novas demandas sobre diferentes tipos de capital humano.
> – Mudanças na estrutura computacional andam de mãos dadas com as exigências da estrutura social, bem como na distribuição de [ilegível] e consequências políticas.
> – O crescimento da importância da aprendizagem ao longo da vida, para atividades econômicas (reciclagem à luz da rápida mudança tecnológica etc.), como também para fins não econômicos (ampliação do lazer, atividades culturais etc.).
> – Novas necessidades de aprendizagem da população e novas demandas do sistema educacional – reconhecimento de que muito da aprendizagem ocorre cada vez mais fora de configurações educacionais formais.
> – Contribuição da tecnologia de informação para essas novas demandas educacionais [...].
> – Necessidades de ações políticas coordenadas (PAPADOPOULOS, 1984, p. 1, grifos meus).

A correspondência de Papadopoulos também interrogava Walter sobre a possibilidade de Stephenson utilizar como título de seu discurso: "Tecnologia da informação, sociedade e educação". Além disso, realçava que, "conforme já havia mencionado" em outra oportunidade, a OCDE estava "planejando uma sessão preparatória da sessão plenária do presidente, relatores e grupos de trabalho" envolvidos naquela conferência (PAPADOPOULOS, 1984, p. 2). A proposta era realizá-la em julho de 1984

e, em razão da sua elevadíssima cotação na organização, era recomendável a presença de Stephenson na reunião.

Voltando à Minuta do Programa de Trabalho do Conselho de Educação e do Conselho de Administração do Ceri para 1986, cumpre dizer que parece ser nesse documento que algumas das preocupações da OCDE no tocante à articulação entre educação e novas tecnologias foram mais bem sistematizadas. Aliás, também não há equívoco em dizer que o documento vaticina preocupações que ainda hoje a organização vem desenvolvendo em seus estudos educacionais multilaterais.

A principal proposta desse programa de trabalho era dar continuidade ao projeto de pesquisa iniciado em novembro de 1981 (/CERI/CD(81)157), privilegiando um conjunto de questões sintonizadas aos avanços auferidos pelas aproximações que já tinham sido construídas entre educação e novas tecnologias. Segue a proposta para o ano de 1986:

> Seguindo a orientação recebida do Conselho de Administração do Ceri, o foco do trabalho será no atual e potencial papel das novas tecnologias de informação ao aprimoramento do processo de ensino e aprendizagem [...]. A próxima fase do projeto será articulada ao redor de três temas principais: i) monitorar a evolução de políticas e estratégias em países-membros em relação aos usos educacionais de novas tecnologias de informação; ii) avaliação dos experimentos pilotos selecionados, no âmbito tanto da educação formal quanto da educação não formal, envolvendo o uso em larga escala de novas tecnologias de informação (como novas ferramentas para estudantes e professores, aprendizagem baseada em computadores e redes eletrônicas) para aprimorar o ensino e a aprendizagem e facilitar o acesso à informação e à formação; iii) análise de pesquisas [...] sobre o ganho educacional com o uso de novas tecnologias de informação, enfocando a contribuição da aprendizagem baseada em computadores para habilidades básicas (leitura, escrita, conceitos matemáticos e científicos) e sobre o papel do computador na ampliação da compreensão relativa ao processo cognitivo. (Concentração sobre habilidades básicas deve ser relatada para as conclusões da reunião de Ministros de Estado e o reconhecimento por parte

> dos ministros da crescente contribuição [...] que as novas tecnologias de informação podem dar à aprendizagem, especialmente para alunos fracos) (OECD, 1985a, p. 9).

Uma vez traçado o caminho, o compromisso do Conselho de Educação e do Conselho de Administração do Ceri era trabalhar em "colaboração com as autoridades dos países-membros da OCDE, e com a ajuda de *experts*", na preparação de "relatórios gerais" a respeito dos "três temas citados, a partir da metade de 1986" (OECD, 1985a, p. 9). O juízo da organização era que os relatórios fossem "documentos de fundamentação para a discussão de representantes nacionais e *experts*", ao longo da "conferência internacional sobre as aplicações educacionais das novas tecnologias de informação: avaliação de experiências e futuros projetos", que ocorreria em 1986 (OECD, 1985a, p. 9).

Inobstante, as fontes evidenciam a realização de um evento conectado a esses debates, mas que recebeu outra denominação por parte da OCDE: a Conferência de *Experts* de Alto Nível em Educação. Proposta pelo primeiro-ministro do Japão, Yasuhiro Nakasone, em maio de 1986, a conferência aconteceu entre os dias 19 e 21 de janeiro de 1987, na cidade de Quioto. Sob a presidência de Isao Amagi, conselheiro do Ministério da Educação do Japão, o evento contou com a presença de "44 *experts* provenientes de 23 países-membros da OCDE, da Iugoslávia, da Comissão das Comunidades Europeias e do Secretariado da OCDE" (OECD, 1987, p. 1). A agenda de trabalho da conferência continha assuntos considerados extremamente estratégicos para o futuro da organização e de seus Estados associados:

> I) Reforma educacional para lidar com mudanças econômicas e sociais.
> (1) Orientações básicas para reforma educacional: perspectiva para o século XXI.
> (2) Melhoria da educação básica (educação obrigatória).
> (3) Melhoria da educação e formação pós-nível básico.
> II) Promoção de intercâmbio internacional e cooperação no campo da educação.
> (1) Promoção de intercâmbio de pessoas.
> (2) Cooperação com países desenvolvidos (OECD, 1987, p. 1-2).

O discurso de abertura do evento foi proferido pelo primeiro-ministro nipônico. Nakasone ressaltou que os "países industrializados avançados" estavam "experimentando rápidas mudanças econômicas e sociais, resultantes do desenvolvimento e dos avanços da ciência e da tecnologia" (OECD, 1987, p. 2). O político fez questão de dizer que, em âmbito educacional, durante a década de 1980, o Japão estava enfrentando vários problemas, em virtude do "advento da era da informação e da crescente internacionalização da sociedade japonesa" (OECD, 1987, p. 3). Segundo seu entendimento, "com a entrada na era da revolução da informação, a fundação de um 'novo espírito global', com poderoso sentido de união da raça humana", estava "em plena emergência". Nesse contexto, todos deveriam ter em mente que os "jovens de hoje vão iniciar o século XXI, para outros dois mil anos, e, por essa razão, grande importância deve ser dada para a reforma educacional do agora" (OECD, 1987, p. 3).

Também o ministro da Educação, Ciência e Cultura do Japão, Shiokawa, esteve presente na abertura da conferência. Em sua fala, ele salientou a necessidade de promover uma "reforma educacional" capaz de levar o Japão a "aumentar o número de estudantes estrangeiros [...] para cem mil no começo do século XXI" (OECD, 1987, p. 4). Em igual direção rumou a Conferência Intercâmbio e Cooperação Internacional no Campo da Educação, proferida pelo professor Kawano, diretor-geral da Associação de Educação Internacional do Japão (OECD, 1987, p. 6).

Outro "convidado especial" à abertura do evento foi o professor Okamoto, presidente do Conselho Nacional sobre Reforma Educacional do Japão. Sua conferência, denominada de Reforma Educacional no Japão, realçou a importância da "harmonia entre civilização científica e tecnológica" para a "promoção [...] da ciência e da tecnologia [...] na criatividade, bem como para a promoção da internacionalização" (OECD, 1987, p. 6).

Pierre Vinde, secretário-geral adjunto da OCDE de 1985 a 1996, veio a público para dizer que as "sociedades industrializadas avançadas" deveriam se adaptar a uma nova situação global no "campo do emprego" (OECD, 1987, p. 4). Para ele, era fundamental que os governos oferecessem "formação profissional" e "educação contínua" para adultos (OECD, 1987, p. 4). Qualquer reforma educacional que se evadisse dessa finalidade não seria benéfica ao futuro dos países integrantes da organização.

O principal palestrante do evento foi George S. Papadopoulos, o representante dos interesses educacionais da OCDE. A sua conferência, intitulada Orientações Básicas para a Reforma Educacional: Perspectivas para o Século XXI, propunha que os governos partícipes da instituição considerassem nas reformas de seus sistemas educativos os "fatores externos" que afetavam o "papel da educação no presente" (tais como: "mudanças demográficas", "mudanças socioculturais", "mudanças econômicas relativas à reestruturação da indústria, intensificando a concorrência internacional", o fato de as "políticas educacionais" terem se tornado "mais complexas e politizadas, com falta de consenso sobre objetivos e prioridades" internacionais comuns). Para Papadopoulos, as reformas deveriam ser concentradas "na melhoria do conteúdo e dos métodos da educação", fazendo "emergir [...] reformas curriculares e forças pedagógicas eficazes como principais prioridades para o futuro" (OECD, 1987, p. 5).

Uma das deliberações da Sessão Plenária da conferência chama a atenção. Na esfera do "intercâmbio e da cooperação internacional no campo da educação", aconselhava-se que os "países desenvolvidos" provessem algumas das "necessidades de *hardware* e *software*" de "países em desenvolvimento". Também se recomendava maior oferecimento de "efetiva e eficiente assistência técnica para o conhecimento de tais necessidades" (OECD, 1987, p. 15) (muitas delas eram conhecidas apenas em nível imaginário). À culminância desses intercâmbios, previa-se a elaboração de "programas de cooperação mais adequados" às demandas de "países em desenvolvimento" (OECD, 1987, p. 15).

Ao que identifiquei no conjunto da documentação pesquisada na OECD Library & Archives, as discussões abertas durante a Conferência de *Experts* de Alto Nível em Educação continuaram ecoando na OCDE em anos posteriores. É notável a abundância de trabalhos empreendidos pela organização respaldando-se nos consensos construídos no evento. O documento apresentado a seguir é bastante ilustrativo de como a instituição tomou para si as deliberações da conferência, mobilizando sua complexa maquinaria interna (setores, *staff*, redes etc.) em favor da transposição ao futuro das orientações educacionais do evento.

***SPECTRUM* DOS TRABALHOS EM CURSO**

Tópicos de interesse e atenção do CERI no curso do cumprimento de seus cinco anos de mandato (1987-1891)
I. Mudanças tecnológicas e desenvolvimento de recursos humanos: o setor de serviços.
II. Reforma curricular e eficácia da escola.
III. Indicadores educacionais.
IV. Educação e novas tecnologias de informação.
V. Melhoria da qualidade do professor.
VI. Vida ativa para jovens deficientes.
VII. Educação e cultura e pluralismo linguístico.
VIII. Atividades de intercâmbio de inovação.
Programa descentralizado: gestão institucional na educação superior (OECD, 1988, p. 8, maiúsculas do original).

A exemplo desse documento, outros, listados no apêndice A, igualmente evidenciam conexões entre as deliberações da aludida conferência e as projeções de futuros educacionais tramados pela organização. Abdicando de citá-las outra vez, cumpre dizer que a associação da educação às novas tecnologias se tornou ainda mais recorrente no período subsequente a 1987. O conjunto de fontes analisadas demonstra que tal associação foi sendo artificialmente fabricada e fixada à agenda da OCDE. Ao longo da década de 1980, a OCDE buscou se consolidar como uma "autoridade científica" global, procurando se posicionar como uma instituição habilitada a predizer futuros educacionais possíveis. Nessa busca, a organização não poupou esforços para "esboçar um modelo de educação universal" adaptável "a esse futuro (imaginário), a que muitas vezes [denominou de] 'a era da informação'" (BEECH, 2009, p. 37). Ao dar forma a essa ambição, a OCDE fabricou numerosas propostas de educação, muitas das quais transpareciam forte preocupação com a modelização dos sistemas educativos (procurando estimulá-los ao atendimento de supostas contingências advindas de "mudanças tecnológicas permanentes" que impactavam a economia, a ciência e o acelerado desenvolvimento tecnológico nos anos 1980). A ideia da OCDE parecia ser não apenas "projetar soluções para os problemas educativos" do seu próprio presente, mas também antecipar e preparar os caminhos para tornar mínimos os problemas políticos, econômicos e sociais que poderiam

irromper nos anos vindouros (BEECH, 2009, p. 36). É factível afirmar que a instituição imaginava para a educação um papel mais complexo do que o de uma mera ferramenta para a realização desse tipo de trabalho. A educação era, pois, o próprio futuro no presente.

Longe de acreditar que a noção de novas tecnologias foi construída fora dos domínios da educação, tal noção não foi apenas energizada pelos debates educacionais levados a cabo pela OCDE no transcurso dos anos 1980; foi também inventada em meio a discussões educacionais que transpassavam os poderosos fóruns da organização. Renunciando ao entendimento segundo o qual a noção de novas tecnologias tomou de assalto o campo da educação (avançando de fora para dentro – por exemplo, dos estudos da microeletrônica para a educação), creio ser mais profícua a defesa de que a noção de novas tecnologias foi sendo histórica e intencionalmente construída por meio de interações entre os diversos domínios em que a OCDE possuía interesse e influência (pesquisas científicas, estudos de caso, opinião de *experts*, discursos políticos, governos, agências públicas, empresas privadas, escolas, entre outros).

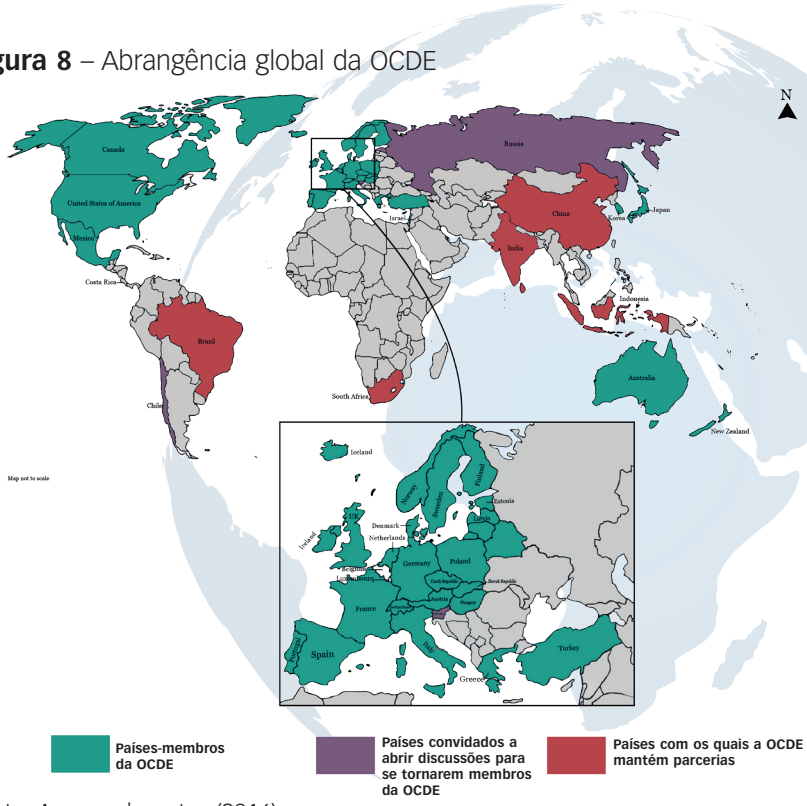
É a algumas dessas redes de influência que dedico atenção no capítulo 3, especialmente a suas conformações na e a partir da OCDE quando da constituição de consensos internacionais sobre a articulação entre educação e tecnologia.

CAPÍTULO III

REDES DE INFLUÊNCIA NA OCDE: FORMAÇÃO DE CONSENSO EM EDUCAÇÃO E TECNOLOGIA (1960-1992)

A imagem apresentada a seguir é bastante representativa da abrangência internacional da OCDE (figura 8). Além de demonstrar que a composição da organização está centralizada em países do Hemisfério Norte, também estimula a pensar sobre o volume e o alcance das suas interconexões.

Figura 8 – Abrangência global da OCDE



Fonte: Acervo do autor (2016)

Embora a imagem evidencie informações interessantes, especialmente a respeito das alianças que a OCDE mantém com Estados nacionais localizados em cinco continentes diferentes, há tempos sabemos que a entidade possui e exerce extraordinário poder de influência global. Nas palavras de Antunes (2007), assim como outras organizações (Banco Mundial, União Europeia, Organização Mundial do Comércio), a OCDE constitui um fórum em que "são forjados consensos e é desenvolvido um trabalho simbólico de proposição e imposição de tendências e coordenadas que orientam influentes formas de pensar e poderosas atuações políticas de envergadura continental ou transcontinental" (ANTUNES, 2007, p. 427). De acordo com Steiner-Khamsi (2003), instituições como a OCDE são extremamente importantes para o estabelecimento das denominadas "políticas de classificação global" (STEINER-KHAMSI, 2003, p. 1). Trata-se de uma modalidade política própria ao contemporâneo, quase sempre insurgida de uma perspectiva internacional previamente concebida por agentes que tanto corporificam quanto operam redes globais de influência e cujo avanço sobre contextos nacionais não é necessariamente imposto, mas coreografado de forma que, à sua maneira, cada país possa desenvolver certos conjuntos de políticas sem o apagamento dos pressupostos nem referências originalmente delineados. Em educação, as políticas de classificação comumente vêm acompanhadas de modelos de reforma dos sistemas educativos nacionais, respaldados por um conjunto de falácias epistêmicas fabricadas por *experts* de contrato, segundo os quais é possível "aprender de outros lugares", bem como fazer um "empréstimo ativo de políticas" ("*active policy borrowing*"), já que o mundo se encontra cada vez mais globalizado (STEINER-KHAMSI, 2003, p. 1). Nesse âmbito, por meio de seu *modus operandi*, a OCDE historicamente vem funcionando como um ambiente privilegiado para a elaboração, articulação e difusão de políticas de classificação educacional, ao mesmo tempo compondo e carrilando um sofisticado sistema de influência política em educação.

É por esses domínios que se desenvolve este capítulo. Seu principal objetivo consiste em produzir uma espécie de mapeamento dos caminhos percorridos, na e pela OCDE, para construir os consensos em educação e tecnologia julgados de seu interesse. Movido pelas discussões teórico-metodológicas do realismo crítico, especialmente pelos pressupostos da pesquisa intensiva, procuro cartografar e analisar os eventos, os mecanismos

e os modos de estruturação de relações que historicamente transpassaram a organização e culminaram na constituição dos consensos desejados por ela em relação à fusão das tecnologias à educação. Tal pretensão exigiu a segmentação do texto em duas partes. De início, repasso um conjunto de debates acadêmicos atinentes ao conceito de redes de influência, procurando situá-los no âmbito de meu objeto de estudo e em sua historicidade (OCDE, 1960-1992). Ao longo desse fazer, promovo uma interlocução com estudos e autores cujas análises podem ser combinadas com os aportes sugeridos pela filosofia da tecnologia e pelo realismo crítico, apresentados no capítulo 1. Em seguida, aprofundo a reflexão com uma discussão a respeito do papel cumprido pelos *experts* ativados pela OCDE no processo de construção e disseminação de enunciados consensuais acerca das aproximações entre educação e tecnologias. No encerramento do capítulo, elaboro uma análise sobre como, década após década, por meio de seus enunciados, a OCDE produziu, difundiu e defendeu valores sempre positivos para a inserção de novas tecnologias na educação.

Seguimos, então, com o primeiro item.

3.1 REDES DE INFLUÊNCIA EDUCACIONAL NA OCDE: ESTRUTURAS, PROCEDIMENTOS E BASTIDORES

"O mundo é uma rede e redes são o mundo"
(RHODES, 2006, p. 435).

Há um grande número de definições acadêmicas para o termo rede: "rede como descrição de processos", "rede como intermediação de interesses", "rede como governança", "rede como análise interorganizacional", "rede como teoria"... (RHODES, 2006, p. 426-429). Há, também, pesquisadores que acionam a noção de rede para formular constructos teórico-metodológicos ainda mais específicos, como, por exemplo, sociedade em rede (CASTELLS, 1999), teoria ator-rede renovada (LATOUR, 2012) e rede de difusão tecnológica centrada em atores (CALLON, 1986). A percepção de Rhodes (2006, p. 425) de que estamos vivendo uma espécie de "ubiquidade das redes" em análises elaboradas por estudiosos dedicados a diferentes "disciplinas das ciências sociais" parece muito plausível. Na acepção desse autor, o conceito de rede

remete ao "conjunto de vínculos institucionais e informais" construídos entre "atores interdependentes" (governos, organizações, empresas, ONGs, membros da sociedade civil) que, em suas interações, "se estruturam em torno de crenças e interesses compartilhados", negociando a "formulação e o desenvolvimento" de políticas consideradas estratégicas ao seu posicionamento em determinado segmento (governamental, econômico, educacional, cultural etc.) (RHODES, 2006, p. 426 e 429).

Ampliando essa perspectiva, Ball (2016, p. 2) ressalta que redes "não se resumem à configuração de conexões entre lugares; são, também, a história de um esforço contínuo, e são movidas por relações sociais e performativas". Nas palavras do autor:

> Como a rede inter-relaciona pessoas e organizações, ela também une e facilita a mobilidade de certas *formas globais* [...]. Artefatos, esquemas, programas, ideias, proposições e ideias programáticas se movem por meio dessas relações de rede, com alguma velocidade, ganhando credibilidade, suporte e financiamento à medida que se movem, mutando e adaptando-se às condições locais (BALL, 2016, p. 9-10, grifos do original).

Fenômenos específicos de nosso presente, as formas globais "caracterizam-se pela sua capacidade de descontextualização e recontextualização, abstratabilidade e movimento, por intermédio de diferentes situações sociais e culturais e esferas da vida". É graças ao elevado coeficiente de mutabilidade das formas globais que "novas ideias políticas, especialmente as ideias que funcionam no agora, são capazes de encontrar não só uma audiência mundial, mas também notável destaque transnacional em pouquíssimo tempo" (BALL, 2016, p. 10). Também é no âmbito das formas globais que se estrutura toda sorte de redes contemporâneas (políticas, econômicas, tecnológicas etc.), muitas das quais são conformadas por composições geoestratégicas e "constituídas de geografias incorporadas" (BALL, 2016, p. 16).

Em um mundo de "eventos interconectados e de pessoas em constante comunicação", redes cada vez mais complexas suportam o "compartilhamento de poder entre atores públicos e privados", permutando seus papéis no curso de transações políticas, formação de alianças e combinações em torno do próprio "processo de produção da política" (RHODES, 2006, p. 434).

No bojo de sociedades historicamente impactadas pelo fenômeno da globalização[1] e por escolhas de gestão estatal de orientação neoliberal[2], alguns estudiosos da noção de rede têm se dedicado à discussão sobre como a ideia de "governo" (como sinônimo de "comando") "está dando lugar à de governança" (GOODIN; REIN; MORAN, 2006, p. 11). Em suas pesquisas, eles têm questionado o pressuposto de que o "governo é cada vez menos uma questão de governar mediante estruturas de autoridade hierárquica e cada vez mais uma questão de negociação por meio de uma série descentralizada de alianças flutuantes". Ou seja, eles têm examinado a "imagem dominante da governança em rede" (GOODIN; REIN; MORAN, 2006, p. 11). Aprofundando nessa direção, Shiroma enfatiza:

[1] O conceito de globalização já foi abordado em numerosos estudos acadêmicos. Ante suas diversas possibilidades, neste livro, acompanho a síntese elaborada por Dale e Robertson (2012), para os quais "existe um amplo acordo de que a globalização é um processo histórico envolvendo o desenvolvimento desigual e a transformação incompleta e contingente das estruturas e práticas políticas, econômicas e culturais, bem como das relações sociais. Cruciais nesses processos [...] são o surgimento de poderosos atores globalizadores; a intensificação da acumulação de capital; novas lutas políticas, sociais e de classe; a *denationalisation* e a transformação de políticas [programas, princípios e plataformas de governo], do capital, das subjetividades políticas, dos espaços urbanos, de quadros de referência temporal" (DALE; ROBERTSON, 2012, p. 23).

[2] Assim como Ball (2010, p. 23), emprego o "termo neoliberal com certa hesitação, pois se trata de um desses termos tão ampla e livremente utilizados que corre o risco de perder todo o seu sentido". Esposo a perspectiva de Shamir (2008), especialmente o entendimento do neoliberalismo não apenas como uma "doutrina econômica, tampouco como uma configuração de projetos políticos bem definidos". Para além disso, ele considera o "neoliberalismo como um conjunto complexo, muitas vezes incoerente, instável e até contraditório de práticas organizadas em torno de certa imaginação do 'mercado' como uma base para 'a universalização das relações sociais fundamentadas no mercado, com a correspondente penetração em quase todos os aspectos singulares de nossas vidas, do discurso e/ou da prática de comoditização, da acumulação de capital e da produção do lucro'" (SHAMIR, 2008, p. 3, aspas do original). Estou de acordo com Veiga-Neto (2012, p. 3, grifos do original) quando afirma que o neoliberalismo é "muito mais do que uma ideologia ou um conjunto de preceitos econômicos; o neoliberalismo deve ser entendido tanto como uma *forma de vida* quanto como uma tecnologia de *governo* e *governamento sobre a vida*. E, sendo a vida tão dinâmica e variável como é, não se deve pensar que o neoliberalismo forma um todo homogêneo, coeso e estável, válido para qualquer sociedade, cultura ou configuração política. Numa relação imanente com o capitalismo e suas permanentes mutações adaptativas, o neoliberalismo não se constitui como uma superestrutura, mas se reconfigura e se adéqua aos cenários em que se situa e que ele mesmo modela a todo o momento".

> Num contexto de investidas neoliberais, ideias que nortearam a Reforma do Estado, como a de que "menos Estado significa melhor Estado", promoveram a criação de ONGs e organizações sociais de diversos matizes e patrocinaram sua articulação em redes, ampliando a relevância do estudo sobre governança no campo das políticas públicas. Num sentido amplo, a governança é entendida como gestão pública de complexas redes interorganizacionais que substituem as funções tradicionais do Estado na oferta de serviços públicos à população (SHIROMA, 2011, p. 19, aspas e maiúsculas do original).

Em outras palavras, a governança em rede presume que o Estado deve ser uma entidade flexível e flexionável. Não se trata apenas de um "Estado nacional, nem um Estado executivo eficiente". A questão central é a constituição de um "Estado coordenador", isto é, um Estado que, ao mesmo tempo, seja regulador da "competitividade neoliberal" e um asilo "para onde se dirigir quando os outros agentes da governança falham" (DALE, 2010, p. 1106, maiúsculas do original). Essa presunção também foi interrogada por Ball (2016). Segundo o autor, pervasivas relações em rede têm viabilizado a "mobilidade de políticas" que sugerem a mudança de entendimento do "governo como um Estado unitário" para a "governança em e por redes" (BALL, 2016, p. 11). Longe de seguir um fluxo espontâneo, o processo de mobilidade de políticas tem sido intencionalmente manejado por agentes que articulam entre si acordos estratégicos, canalizam discussões e difundem significados considerados pertinentes aos seus interesses. O argumento acionado nesse processo é, no mínimo, conveniente: "novos modos de governança" são fundamentais para a produção do mundo contemporâneo (BALL, 2016, p. 11). Em suma:

> Se reconhecermos que a governança global [em rede] é mais do que meramente o acúmulo de sistemas de governança nacional, extrapolados em nível internacional, compreendemos a urgência de entender como os movimentos, as redes e os vínculos sociais

> transnacionais (incluindo público-privado) diminuíram a autonomia do Estado na configuração da agenda, na formulação e implementação de políticas (STEINER-KHAMSI, 2012, p. 12).

O trabalho de governança em rede implica, ainda, situar determinados atores como "mais centrais e outros como periféricos", além de adsorver alguns para cumprirem o papel de "nós centrais das redes" (GOODIN; REIN; MORAN, 2006, p. 11). Mesmo que esses nós não estejam em condições de determinar aos outros atores o que devem fazer – afinal, a lógica subjacente à governança em rede é assegurar a cooperação ampla, entre um grande número de atores interdependentes, ao redor de propósitos comuns –, eles são instâncias estratégicas para a harmonização de interesses e entendimentos discordantes, facilitando a construção dos consensos desejados.

Entre outros aspectos, os nós centrais das redes atuam não apenas como estruturas que transportam mensagens e valores de um contexto para outro, mas também como tradutores (agentes e mediadores) dedicados à interpretação e disseminação de significantes, energizando-os e conferindo-lhes certificação. Além disso, os nós também promovem a "colagem translocal" de pressupostos políticos emanados de territorialidades díspares, funcionando como *promoters* para a "ativação, excitação e proliferação de discursos" globais que servem a interesses de mercado claramente neoliberais (BALL, 2016, p. 2).

Conforme apontado por Lendvai e Stubbs (2012, p. 19), os nós centrais das redes, particularmente os que fazem as vezes de tradutores, atuam em um "espaço transnacional" artificialmente construído como uma "zona de contato" espacial e temporal na qual agentes separados por "disjunções geográficas e históricas" têm suas trajetórias intencionalmente cruzadas. Para eles:

> Na zona de contato, os encontros são raramente, ou apenas raramente, sobre palavras e seus significados, mas são, quase sempre, mais ou menos explicitamente sobre reivindicações, oportunidades, escolhas estratégicas e objetivos, interesses e maximização

> de recursos. Nas zonas de contato, todos os tipos de interações de negociações complexas ocorrem, em cenários múltiplos, bem como nos bastidores (LENDVAI; STUBBS, 2012, p. 19).

De acordo com os autores, tão importante quanto interrogar as relações de força que transpassam as zonas de contato é "tornar visível o trabalho dos tradutores" envolvidos na fabricação, disseminação e recontextualização de "estruturas conceituais" criativamente interpretadas e reinterpretadas por esses agentes (LENDVAI; STUBBS, 2012, p. 17).

Tratando-se da OCDE, é correto afirmar que a instituição funciona como um nó central que enlaça o trabalho de governança em rede do mundo contemporâneo. Atuando em diferentes frentes, ela presta-se a interpretar, traduzir e disseminar pressupostos políticos, econômicos, educacionais e tecnológicos considerados estratégicos aos interesses de presente e de futuro dos seus Estados-membros. Em coordenação com outras organizações internacionais – nomeadamente o Banco Mundial, a Organização Mundial do Comércio, a Unesco e a União Europeia –, a OCDE situa-se como uma das "artífices fundamentais no governo do mundo em geral" (ANTUNES, 2005, p. 450). No âmbito da educação, desde a sua fundação a entidade tem se prestado a identificar os problemas, definir as prioridades, conformar as agendas, implementar e avaliar políticas e mediar interesses internacionais com os seus associados. A bem da verdade, historicamente, ela tem atuado no sentido de criar "soluções globais empacotadas", muitas das quais são produzidas por meio de "bancos internacionais de conhecimento que contêm estatísticas a respeito de sistemas educacionais nacionais" (STEINER-KHAMSI, 2012, p. 6-7). Com base em diagnósticos resultantes do trabalho de seus órgãos internos e/ou de parcerias mantidas com instituições colaboradoras, a OCDE utiliza a noção de "conhecimento fundamentado em evidência como uma ferramenta para justificar a adoção de reformas globais" por parte dos Estados que se aninham na organização (STEINER-KHAMSI, 2012, p. 6-7).

Como uma entidade dedicada à governança da educação em e por redes, há mais de 50 anos, a OCDE tem operado sofisticadas estratégias de influência e convencimento dos agentes com os quais interage. Eventos científicos, publicações, traduções, invenção de órgãos e procedimentos,

definição de pautas para reuniões de trabalho, constituição de alianças, contratação de *experts*, conversas e arranjos nos bastidores... De modo astuto, a instituição joga com uma ampla cadeia de atores diferentemente posicionados em redes transnacionais pelas quais interesses políticos, ideologias e discursos antagônicos são canalizados, harmonizados e convertidos em consensos móveis e adaptáveis às complexidades de contextos nacionais diversificados. Ainda que possa parecer genérico, não é equivocado afirmar que a história da OCDE é perpassada pelo entendimento de que "o mundo é uma rede e redes são o mundo" (RHODES, 2006, p. 435).

Como observado por Antunes (2005), diferentemente de instituições que possuem a "capacidade [...] de definir e articular políticas entre Estados", a consolidação da OCDE como um ator central em meio à circulação global de políticas de educação desdobra-se de "processos cognitivos" artificialmente construídos e empregados em redes de influência entrelaçadas pela entidade[3]. Trata-se de processos complexos, dotados de uma arquitetura sofisticada e extremamente difíceis de serem rastreados na documentação tornada pública pela organização. Ao que parece, tais processos procuram sustentar tanto o fato quanto a crença de que a OCDE não se resume a uma agência de entregas de pacotes político-educacionais prontos, acabados e formatados. Além disso, a ideia é demonstrar internacionalmente a capacidade da organização de se constituir como uma inesgotável "fonte de onde são difundidos, desenvolvidos, os modelos, as metodologias, as categorias que têm vindo a tornar-se dominantes no campo da educação" (ANTUNES, 2005, p. 452).

Assim como demonstrado no segundo capítulo, entre 1960 e 1992 a OCDE ampliou significativamente a sua influência internacional inventando habilidosos mecanismos de intervenção (muitos dos quais continuam em uso pela organização). Além do aumento do número de Estados-membros – eram apenas 19 à época de sua constituição, em 1961 –, artefatos como "relatórios, indicadores, avaliações, exames das políticas, conferências, [...]

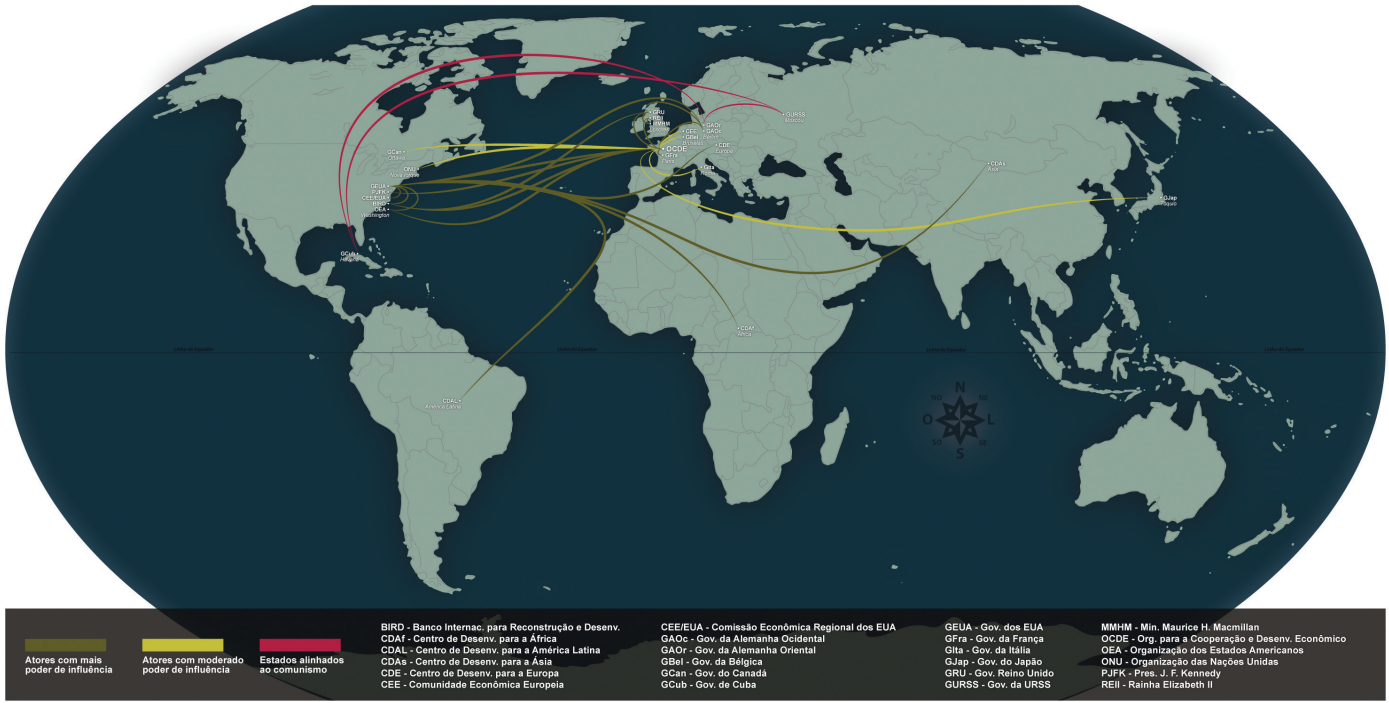
[3] São ilustrativas desses processos as "intervenções a nível técnico, a nível dos relatórios, a nível dos estudos, dos indicadores, das propostas, dos modelos etc." intencionalmente elaboradas pela OCDE para interagir com determinados Estados ou conjunto de Estados (ANTUNES, 2005, p. 452).

difusão de modelos, categorias, de formas de organizar e desenvolver a educação" foram sendo fabricados pela instituição, que pouco a pouco passou a desempenhar a função de mediadora de expectativas emanadas de poderosos fóruns de "governação global" (ANTUNES, 2005, p. 453). Aliás, igual constatação encontra-se registrada nos estudos de Antunes (2005; 2007):

> A OCDE trabalha com o Banco Mundial, com a União Européia, com a Organização Mundial do Comércio, com a UNESCO; então, a OCDE, de alguma forma, tem surgido com um perfil que vai no sentido de ser uma interface entre estas várias organizações [...]. Tem um papel não só de difusão e de construção de modelos e de formas de desenvolver e implementar políticas educativas, mas também, num certo sentido, de ser um ator fundamental na reunião entre estas várias organizações internacionais que vão atuando, simultaneamente autônomas e com articulações em regulamentar alguns aspectos em alguns momentos (ANTUNES, 2005, p. 453).

A apresentação de um diagrama acerca da função de interface historicamente cumprida pela OCDE parece-me um procedimento adequado para exemplificar as redes de influência armadas na e pela organização (figura 9). Com a intenção de aprofundar esse debate, tomo a constituição do OECD Development Centre como um caso exemplar da conformação desse tipo de rede na e a partir da OCDE. Procurando evitar a repetição de informações analisadas no capítulo 2 (item 2.2.1, "A emergência da educação como objeto de preocupação da OCDE"), no diagrama destaco os pontos de referência e as interconexões armadas para a constituição do centro, especialmente as relações entre sujeitos coletivos e personagens singulares que, entre si, negociaram os consensos que deram base para a formação do órgão no início dos anos 1960.

Figura 9 – Diagrama representativo das redes de influência construídas na e a partir da OCDE à época da constituição do OECD Development Centre



Fonte: Elaborado com base nas fontes coletadas na OECD Library & Archives. Acervo do autor (2017)
Infografia: Fernanda Ozório da Conceição e Juliano Pfutzenreuter Nunes

Como se pode observar, os atores envolvidos com a constituição do centro aglomeravam-se em cidades do continente europeu e dos Estados Unidos, mais precisamente em Washington, Londres, Bruxelas e Paris. Interligados no diagrama pela cor mostarda, alguns desses atores enxergavam a OCDE como uma entidade apropriada a suportar um conjunto de interconexões entre agentes situados em diferentes regiões do planeta. Em pormenores, as discussões relativas à fundação do OECD Development Centre deixam ver que os governos do Reino Unido e dos Estados Unidos, valendo-se tanto de seu *status* de potência econômica internacional quanto da atuação política de seus líderes mundialmente conhecidos, pretendiam utilizar a organização como uma plataforma comum para edificar composições entre si, sem a necessidade de firmar novos acordos bi ou multilaterais. Ao procederem dessa maneira, parece-nos também que os Estados Unidos e o Reino Unido convergiam na ambição de criar um espaço internacional potencialmente condutível e com nível de segurança adequado ao estabelecimento de relações político-econômicas mais diretas entre governos e instituições sobre os quais detinham certo poder de influência (linhas amarelas no diagrama).

Eclipsando essas pretensões, os territórios liderados pela União Soviética eram ativos concorrentes nas disputas políticas, econômicas e ideológicas travadas na arena global (linhas vermelhas). Ainda que a documentação seja pouco explícita em relação à necessidade da OCDE na contenção do avanço mundial do comunismo[4], não é equivocado afirmar que as redes configuradas entre os governos da União Soviética, Berlim Oriental e Cuba obstaculizavam a difusão dos interesses capitalistas dos Estados-membros da organização. Aliás, é fato discutido pela historiografia que os governos afiliados ao comunismo se conectavam de maneira mais direta e com menor nível de dependência do trabalho de instituições internacionais (sobretudo dos fóruns armados por essas instituições para a mediação e o alinhamento de negócios políticos e econômicos).

[4] Um exemplo disso pode ser encontrado no resumo dos debates da reunião do DAC, de 21 de março de 1962, realizada na sede da OCDE, em Paris. Na oportunidade, Lacharrière, o representante do governo da França, ressaltou a necessidade de o "mundo livre" possuir um "centro para atuar como seu porta-voz", fazendo frente ao avanço dos seus antagonistas ideológicos (OECD, 1962f, p. 13).

Nesse cenário, as discussões travadas durante a fundação daquele centro sugerem que a OCDE foi sendo artificialmente produzida não apenas como um espaço de convergência e mediação dos interesses de seus associados com maior poder de influência de políticas econômicas internacionais. À luz da análise documental apresentada no capítulo 2, na figura 9 podem ser depreendidas interações de bastidores interessadas em configurar o OECD Development Centre – e a própria OCDE – como um ponto de conexão global de redes interinstitucionais pelas quais poderiam ser disseminados valores políticos, econômicos, educacionais e tecnológicos idealizados muito além dos domínios do Château de la Muette.

No começo dos anos 1960, num momento em que o mundo passava por um intenso rearranjo político-econômico após a Segunda Guerra Mundial, a circulação de valores por intermédio dessas redes não seguia fluxo voluntário. A montante e a jusante, os atores destacados pela cor mostarda desenvolveram mecanismos e composições voltados ao agenciamento dos significados políticos, econômicos, educacionais e tecnológicos que consideravam mais pertinentes aos seus interesses, atuando de modo a evitar possíveis distorções e/ou subversões dos seus projetos neoliberalizantes. Em meio a esse processo, o investimento no trabalho de tradução e modelização desses valores parecia ser o argumento que justificava a necessidade de criação daquele centro e, em certa medida, estruturava a razão de ser da OCDE.

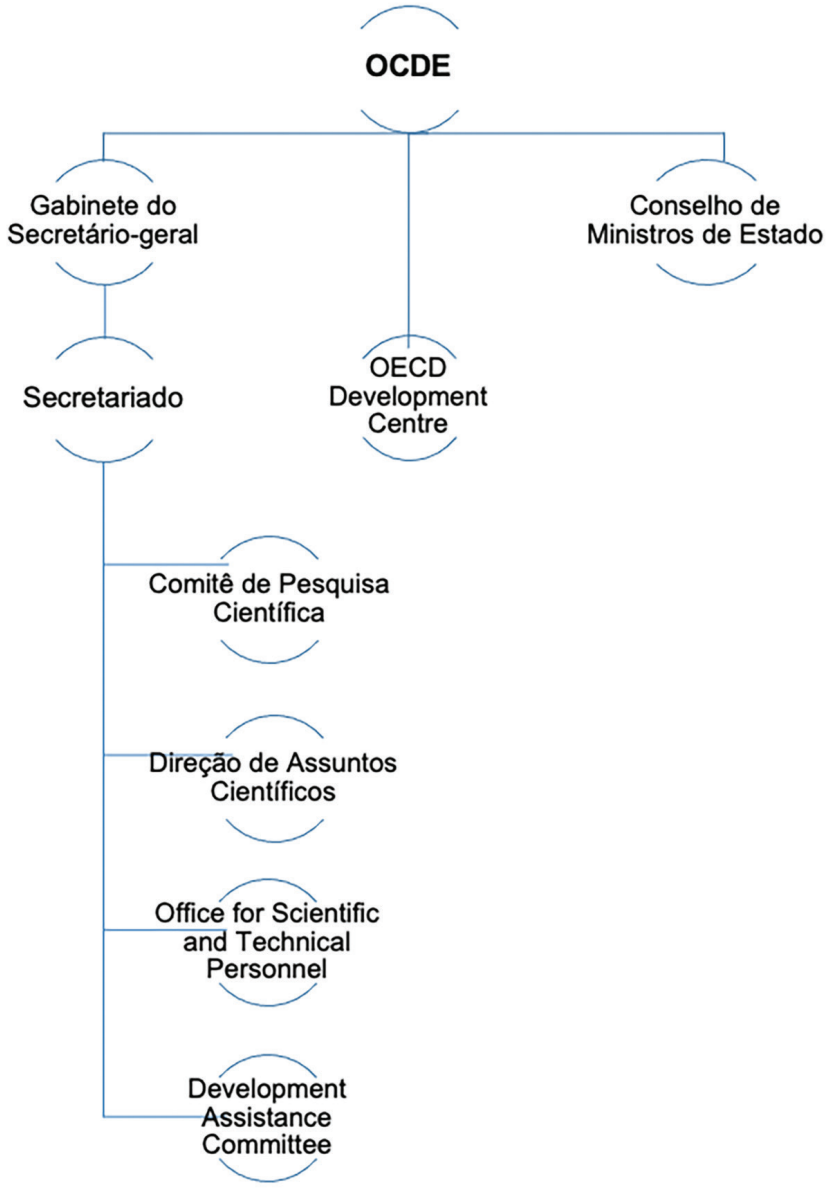
Como sabemos, uma tradução não se resume à transposição de significantes de um lado para outro, tampouco é um mero transporte de significados prontos, acabados e formatados para um contexto diferente daquele de onde foram apreendidos. Toda tradução, inevitavelmente, é fruto de um trabalho de interpretação. A neutralidade no ato de traduzir é, portanto, impraticável. Em sintonia com tal pressuposto, acredito que as discussões atinentes à constituição do OECD Development Centre evidenciam que a OCDE foi sendo modelada como um grande centro de traduções padronizadas. À época, duas especializações institucionais estruturavam o exercício do seu trabalho de tradução: a) as funções de intérprete de valores políticos, econômicos, educacionais e tecnológicos que a organização começava a exercer com os seus associados; b) a adoção de um vocabulário controlado ao difundir esses valores em escala global. A primeira

dizia respeito ao reconhecimento da idoneidade e legitimidade da OCDE para interpretar e traduzir valores que futuramente seriam disponibilizados à significação de seus Estados-membros. Tratava-se da construção da autoridade da organização para assumir a função de tradutora oficial dos seus associados. A segunda referia-se às estratégias da instituição para, no curso do processo de tradução, fabricar, privilegiar, negociar, escolher e/ou silenciar certos valores em detrimento de outros. Nesse âmbito, as divergências de perspectivas quanto ao mandato do centro (manifestadas por representantes de líderes de governo, delegados internacionais, gestores de bancos transcontinentais e diretores de entidades de cooperação econômica) sinalizavam a necessidade de a OCDE criar mecanismos de tradução mais adequados à produção de uma língua comum, por intermédio da qual poderiam ser acordados com mais facilidade os consensos políticos, econômicos, educacionais e tecnológicos desejados. Em outros termos, a própria OCDE padecia do que fora fixado em sua convenção: nem ela nem os seus membros mais influentes poderiam impor suas vontades a qualquer associado (ao menos não explicitamente). Mais do que um protocolo de interação, a formação de consenso era considerada o lastro que equilibrava todas as relações interinstitucionais que perpassavam a entidade.

Diante dos enfrentamentos governamentais e das articulações setorizadas que dificultavam a consolidação de um posicionamento consensual quanto à fundação e às atividades de futuro do centro, a OCDE usou uma habilidosa estratégia para fazer o órgão vir ao mundo para traduzir e disseminar os valores políticos, econômicos, educacionais e tecnológicos acordados. Valendo-se de suas prerrogativas de gestão, diluiu os debates sobre a constituição do centro no interior de sua poderosa maquinaria institucional. Além de conseguir segmentar os conflitos, a medida dificultava o encontro de agentes governamentais declaradamente contrários à criação do centro. Ao fazer com que as discussões tocassem instâncias deliberativas mais poderosas (nomeadamente, o Conselho de Ministros de Estado), a organização também encurtava o caminho para a tomada de decisão que, desde o princípio, almejava consensar.

Com o objetivo de contribuir para uma melhor visualização das composições internas efetuadas pela OCDE com a intenção de assegurar o consenso em torno da necessidade de constituição do OECD Development Centre, a seguir apresento a figura 10.

Figura 10 – Conexões internas estabelecidas pela OCDE durante o processo de constituição do OECD Development Centre



Fonte: Elaboração própria com base nas fontes coletadas na OECD Library & Archives. Acervo do autor (2017)

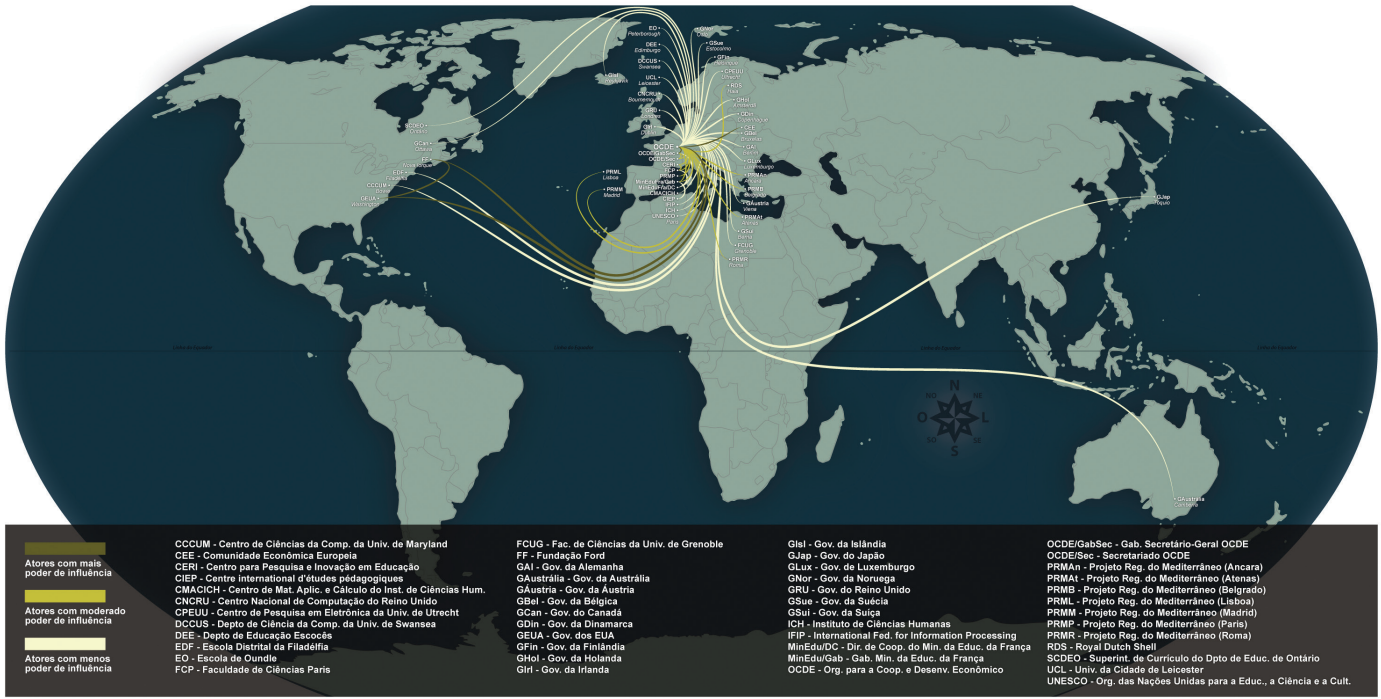
Mais do que orbitar ao redor de setores já integrados à estrutura administrativa da entidade, os debates sobre a fundação do OECD Development Centre emergiram do cruzamento de duas instâncias estruturantes das atividades da OCDE: o Gabinete do Secretário-geral e o Conselho de Ministros de Estado. A formação do centro era deveras estratégica para os líderes da organização.

No que cumpre à articulação entre educação e tecnologia, o período de 1960 a 1980 evidencia que no interior da OCDE ocorreram recorrentes composições entre três atores: a Comunidade Econômica Europeia, o governo dos Estados Unidos e o Gabinete do Secretário-geral da organização. Dos seus lugares de poder, esses agentes influenciaram significativamente os rumos da instituição, constrangendo-a à defesa, à promoção e ao desenvolvimento de agendas educacionais que respondiam às suas ambições políticas e econômicas. Atuando nos bastidores da OCDE, tais atores construíram diversas composições entre si e, pouco a pouco, foram criando uma atmosfera institucional sob a qual a defesa da aproximação da educação às novas tecnologias passou a ser vaticínio de bons tempos para qualquer sociedade.

Influenciados por redes armadas entre a Comunidade Econômica Europeia, o governo dos Estados Unidos e o Gabinete do Secretário-geral, os gabinetes da OCDE colocaram em marcha empreendimentos internacionais extraordinários. A idealização e o acompanhamento das ações do Projeto Regional do Mediterrâneo (oficialmente lançado em 1962, embora suas discussões já tivessem se iniciado no fim dos anos 1950); em 1963, a publicação do Manual de Frascati, harmonizando referenciais de pesquisa e desenvolvimento (P&D) em ciência, tecnologia e crescimento econômico entre os países que, à época, compunham a organização; a constituição do Centro para Pesquisa e Inovação em Educação, em 1968 (com todas as suas misteriosas interações com a Fundação Ford e a Royal Dutch Shell); as parcerias nutridas com organismos internacionais, tais como a Unesco e a Federação Internacional para Processamento de Informações; no transcurso da década de 1970, a promoção de eventos científicos especificamente voltados ao fortalecimento do debate sobre o papel da ciência da computação na educação secundária e superior são informações que indiciam a amplitude espacial e a perenidade das redes de influência configuradas por aqueles atores na e a partir da OCDE.

Em um esforço de síntese, na figura 11 estão representados os pontos de referência e as principais linhas de força das redes de influência construídas entre a Comunidade Econômica Europeia, o governo dos Estados Unidos e o Gabinete do Secretário-geral da OCDE, em relação à articulação entre educação e tecnologia, durante o período compreendido entre 1960 e 1980.

Figura 11 – Pontos de referência e linhas de força das redes de influência construídas entre a Comunidade Econômica Europeia, o governo dos Estados Unidos e o Gabinete do Secretário-geral da OCDE, em relação à articulação entre educação e tecnologia (1960-1980)



Fonte: Elaborado com base nas fontes coletadas na OECD Library & Archives. Acervo do autor (2017)
Infografia: Fernanda Ozório da Conceição e Juliano Pfutzenreuter Nunes

Além da Comunidade Econômica Europeia, do governo dos Estados Unidos e do Gabinete do Secretário-geral, no período de 1980 a 1990, pouco a pouco, outro agente foi influenciando as discussões da OCDE a respeito da aproximação entre educação e tecnologias: o governo do Japão[5]. Dialogando com um conjunto de instituições nacionais dedicadas à difusão do pensamento reformista em educação – nomeadamente o Conselho Nacional sobre Reforma Educacional e a Associação de Educação do Japão –, o governo nipônico inseriu-se numa ampla rede de debates internacionais acerca do uso de tecnologias na educação, posicionando-se como um importante interlocutor da/na organização. O aparecimento do governo japonês como um agente de influência global desse tipo de debate não foi algo casual. O Japão do início dos anos 1980 fora marcado pelo advento de uma "nova política industrial" fortemente caracterizada pelo apoio estatal à "promoção e o desenvolvimento de ramos P&D intensivos" (RATTNER, 1987, p. 12). Conforme explicado por Rattner (1987, p. 12),

> posta em prática desde o início da década de 1980, a nova política industrial [japonesa] procurava dar o máximo de apoio ao desenvolvimento tecnológico nacional, visando estimular a criatividade industrial, elevar o valor agregado na transformação industrial e, ao mesmo tempo, difundir informações relevantes para conservar recursos energéticos, adquirir especialização industrial a nível internacional e para atender as necessidades básicas da população, crescentemente concentrada em áreas e atividades urbanas.

Diante da baixa dos preços atribuídos pelo mercado ao barril de petróleo (acumulada durante a década de 1970), o governo japonês optou por investir na expansão de um segmento industrial emergente: a indústria da computação e da microeletrônica. A crença japonesa era de que, por meio dos "avanços conseguidos com a tecnologia microeletrônica", seria

[5] No diagrama, o uso de uma linha branca um pouco mais espessa procura sinalizar a posição do governo do Japão como interlocutor emergente da OCDE em debates atinentes à inserção de tecnologias eletrônicas na educação.

possível acelerar a "automação das fábricas, expandindo-se o mercado de equipamentos relacionados" (RATTNER, 1987, p. 14).

Com base em planejamentos elaborados pelo Ministry of International Trade and Industry (Miti)[6], o Estado japonês passou a operar sob o entendimento de que, na "luta pelos mercados globais", o que faria a diferença para o êxito de suas indústrias seria o intercâmbio de ideias "inovadoras, dos laboratórios e centros de pesquisa, para as linhas de produção e os mercados" (RATTNER, 1987, p. 14).

Uma das pretensões dos gestores nipônicos era ampliar a automatização de processos relativos à fabricação de bens de consumo, por intermédio do uso de computadores como instrumentos de apoio à elaboração de projetos mais sofisticados de produção de mercadorias. Em outras palavras, tratava-se de formular e estabelecer novos "sistemas de controle da produção, incluindo o controle computadorizado dos estoques, da distribuição física dos insumos e do registro das operações" (RATTNER, 1987, p. 15). Às portas dos anos 1980, a tonificação do denominado Sistema de Fabricação Flexível (SFF) foi vista pelo Miti como o investimento mais adequado, uma vez que o SFF pressupunha a

> combinação sistemática de Máquinas-ferramenta de Controle Numérico (MFCN)[7], robôs, CAD/CAM[8] e outros dispositivos microeletrônicos, cujo planejamento e operação são controlados por computadores. Essa combinação da engenharia mecânica com a microeletrônica visava à consecução de economias de escala para a produção em lotes (RATTNER, 1987, p. 15).

[6] O Ministério da Indústria e do Comércio Internacional do Japão (Miti) foi "criado em 1949, a partir da Junta de Comércio, o órgão intermediador entre o comando supremo das forças de ocupação norte-americanas e o governo japonês" (RATTNER, 1987, p. 12). Desde então, o Miti "passou a exercer as funções de planificação, formulação e implantação das políticas industriais do Japão" (RATTNER, 1987, p. 12).

[7] As Máquinas-ferramenta de Controle Numérico (MFCN) dizem respeito a "uma modalidade de equipamento própria para a automatização da fabricação intermitente, por lotes". Em sua maioria, trata-se de máquinas eletrônicas que permitem a "fabricação do tipo contínuo" (MACHLINE; RATTNER; UDRY, 1982, p. 5).

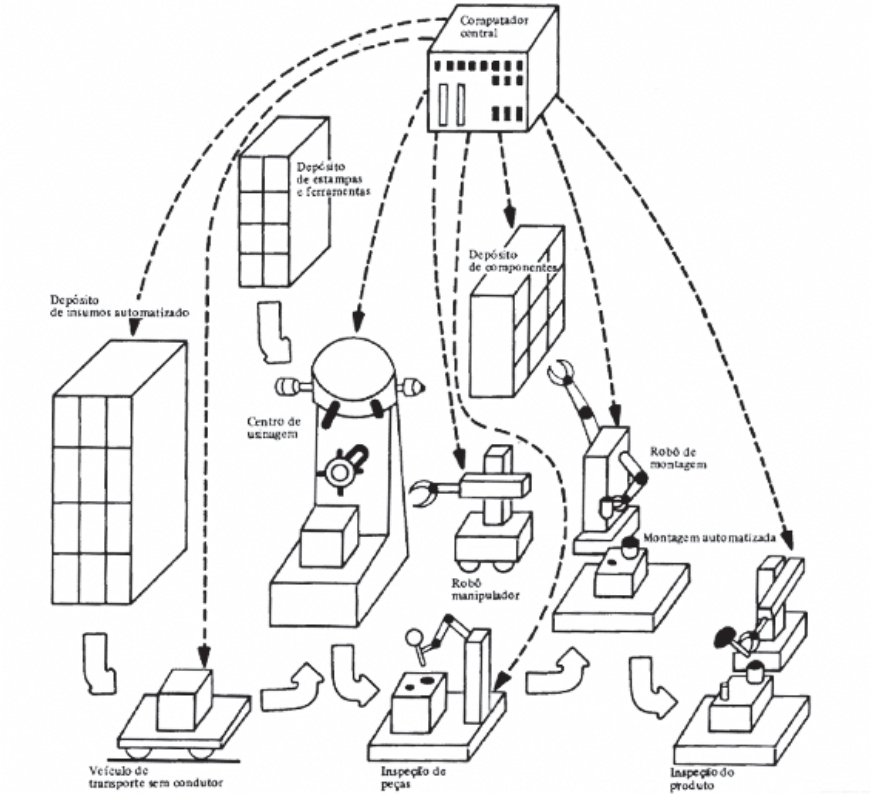
[8] A sigla CAD/CAM resulta da junção de dois acrônimos – *Computer Aided Design* e *Computer Aided Manufacturing*, respectivamente –, traduzidos como *Design* Orientado por Computador e Fabricação Orientada por Computador.

Em outros termos, foi no diálogo com os interesses econômicos da emergente indústria da computação e da microeletrônica que o governo japonês tomou para si a tarefa de modelizar o ritmo da produção das indústrias nacionais. Nesse processo, espargiu o SFF como um modelo inovador e menos dependente do trabalho humano. A defesa desse governo era a de que, num SFF perfeito, um "computador central *online*" possibilitava controlar praticamente todo o processo produtivo de uma indústria (as "máquinas-ferramentas, os robôs, os depósitos e outras seções, a transferência de componentes e peças, e os processos de usinagem, solda, montagem") (RATTNER, 1987, p. 15). A "associação da flexibilidade com o controle central" permitiria a "produção eficiente em pequenos lotes", "ganhos de produtividade" e a "reorganização do *layout* e dos processos de trabalho" industrial (RATTNER, 1987, p. 15). Em síntese,

> em um sistema SFF, os materiais são retirados de um depósito automatizado e levados às máquinas de transformação por veículos sem condutores. As máquinas-ferramentas ou centros de usinagem realizam suas operações de acordo com programas controlados e as dimensões e a precisão das peças são automaticamente verificadas. Os produtos montados por robôs, com os componentes e peças, são novamente submetidos ao controle de qualidade, antes de serem encaminhados para outro depósito automatizado (RATTNER, 1987, p. 15).

Um dos contrassensos que vinham à tona na proposta de modelização da produção industrial japonesa apregoada pelo Miti e seus SFF é retratado na imagem a seguir: a ausência de seres humanos em qualquer etapa do processo produtivo.

Figura 12 – Representação de uma linha de produção no Sistema de Fabricação Flexível



Fonte: Rattner (1987, p. 15)

Em um momento de intenso investimento na automatização das fábricas, dois outros objetivos ainda motivavam o governo e o empresariado japonês na busca pela modelização da produção. A expectativa geral era "conseguir elevar a eficiência da produção em massa, de uma limitada variedade de produtos" (leia-se aumentar a produção nacional de bens eletrônicos e concorrer com os Estados Unidos pela hegemonia do mercado global de consumo desse tipo de produto). Em segunda instância, a modelização também oportunizaria enfrentar o problema da "falta de mão-de-obra qualificada", minimizando um forte entrave ao avanço da indústria da microeletrônica japonesa (RATTNER, 1987, p. 14).

Ao que as fontes coletadas na OECD Library & Archives sinalizam, foi perseguindo esses dois objetivos que os japoneses passaram a utilizar a OCDE como uma plataforma internacional para aportar parcerias estratégicas aos seus desejos de desenvolvimento econômico. Especificamente em relação ao segundo, o Estado nipônico parece ter se orientado por pistas deixadas pelo governo estadunidense, particularmente pela sua filosofia de P&D em centros de inovações tecnológicas induzidos pelo governo, mas conectados a diferentes setores da indústria da computação e da microeletrônica (como no caso do Vale do Silício, na Califórnia). No sentido de mediar a dificuldade de mão de obra para esse tipo de indústria, o governo japonês acionou as redes de influência da OCDE com o intuito de alinhavar o papel da educação na produção do novo trabalhador japonês. Nesse âmbito, foram constantes os intercâmbios entre o Ministério da Educação, Ciência e Cultura do Japão, o Comitê de Educação da OCDE e o Conselho de Administração do Ceri. Não é de estranhar que, entre os dias 19 e 21 de janeiro de 1987, a cidade de Quioto tenha sediado a Conferência de *Experts* de Alto Nível em Educação, congraçando 44 *experts*, representantes de 23 países-membros da instituição. Corrobora tal percepção um conjunto de eventos registrados e discutidos no capítulo 2 desta obra, especialmente as análises apresentadas acerca do discurso proferido por Yasuhiro Nakasone, primeiro-ministro japonês, no ato de abertura da conferência. Vale relembrar algumas de suas palavras. No entendimento desse político, durante a década de 1980 o Japão estava ingressando na "era da revolução da informação". Portanto, era fundamental ter claro que os "jovens de hoje vão iniciar o século XXI para outros dois mil anos, e, por essa razão, grande importância deve ser dada para a reforma educacional do agora" (OECD, 1987, p. 3).

Nessa mesma direção, o *staff* da organização, na pessoa do secretário-geral adjunto (Pierre Vinde), explicitou a preocupação da OCDE no tocante às transformações globais no campo do emprego, em virtude dos avanços da computação e da microeletrônica. Igualmente, George S. Papadopoulos, um dos gestores mais prestigiados da entidade, apontou concretas perspectivas e orientações para reformar a educação japonesa – e a do mundo de negócios da instituição – do século XXI.

Essas interações do governo japonês com a OCDE deixam evidente a operação coreografada de uma poderosa rede de influência educacional globalmente enodada pelo desejo político de reforma dos sistemas educativos nacionais. Estruturando essas redes, encontrava-se o argumento convencional de que o uso de tecnologias associado à educação requalificaria os trabalhadores, melhorando o seu desempenho no interior do sistema produtivo fabril. Artificiosamente, nos anos 1980 certos sistemas assentados em modernas tecnologias traziam consigo um paradoxo nefasto: alijavam o protagonismo dos trabalhadores no processo de fabricação de bens de consumo (o SFF nipônico, por exemplo).

Respaldados pelo argumento de que máquinas eletronicamente complexas eram fundamentais ao processo produtivo, governos e empresários enlaçados pela atuação da OCDE não cansavam de repetir o mantra do valor positivo da fusão entre tecnologias e educação. Em si, o argumento e o mantra eram nutridos pela mesma repetição: as máquinas recentemente inventadas eram mais competentes que os trabalhadores. A OCDE não deveria apenas concordar com isso, mas também criar mecanismos e procedimentos de difusão e apropriação dessa verdade. A acreditação nesse pressuposto foi garantida pelo trabalho de estudiosos vinculados a instituições acadêmicas localizadas em diferentes regiões do planeta. Lucidamente, não superdimensiono o poder de influência global da OCDE. Como nos lembra Dale (2010), num contexto de globalização, não faz muito sentido defender que "forças supranacionais" invadam contextos locais de maneira a redefini-los de cima para baixo. Afinal, supostos valores universais também não estão "imunes às forças da globalização" (DALE, 2010, p. 165). Nesse sentido, o papel global elusivo e a atuação internacional coreografada da OCDE transcorrem no limite das possibilidades de suas redes.

Na esteira dessa perspectiva, ao que as fontes indicam, foram numerosos *experts* de contrato os atores que operacionalizaram, a rés do chão, os consensos firmados na e pela OCDE acerca das aproximações entre educação e tecnologias. A seguir, empreendo uma discussão pormenorizada sobre o assunto.

3.2 O PAPEL DOS *EXPERTS*: PERITOS E INSTITUIÇÕES COLABORADORAS DA OCDE

A contratação de *experts* foi um recurso historicamente utilizado pela OCDE para criar um clima favorável à edificação dos consensos que desejava firmar no tocante à articulação entre educação e tecnologias. Conforme discutido nas páginas anteriores, entre as décadas de 1960 e 1990, recorrentemente, a OCDE acionou economistas, professores universitários, consultores técnicos, representantes de organismos internacionais, gestores de divisões educacionais, entre outros interlocutores que poderiam auxiliá-la a estruturar medidas político-econômicas em torno de assuntos considerados estratégicos aos seus interesses internacionais. No capítulo 2, fiz um esforço para caracterizar certas estratégias da instituição no que tange à mobilização de *experts* para a produção de estudos, pareceres e relatórios técnicos acerca das possíveis aproximações entre educação e tecnologias microeletrônicas. Nesse âmbito, observei a repetição de encontros artificialmente armados para que determinados *experts* debatessem entre si as pautas geradas pela organização. Em eventos travestidos de aura científica (conferências, seminários e grupos de trabalho temático), a OCDE foi historicamente pautando e consolidando agendas internacionais de debate a respeito dos lugares das tecnologias na educação.

É bom frisar que, no contexto das redes de influência enlaçadas na e a partir da OCDE, grande parte dos *experts* acionados por ela entre 1960 e 1990 estava longe de ser internacionalmente reconhecida como agentes intermediários. Isto é, a maioria deles não possuía expressivo poder de conexão (agenciamento[9]), tampouco de liderança, de redes globais pelas quais fluxos de discussões políticas, econômicas, educacionais e tecnológicas eram alinhados entre si.

Considerando a análise das fontes listadas no apêndice A, é possível afirmar que o conjunto de *experts* que interagiram com a OCDE, no transcurso de 1960 a 1992, nem de perto se sustentava como intelectuais atores de

[9] Michel Callon (2006) sugere que a noção de agenciamento "transmite a ideia de uma combinação de elementos heterogêneos que foram cuidadosamente ajustados uns aos outros" por agentes intermediários que atuam na "construção", "montagem" e "transporte" de significados de uma mensagem, no interior do próprio processo de produção dessa mensagem. Na acepção do autor, agenciamento é um termo que enfatiza o fato de que os "contextos não podem ser reduzidos [...] a um mundo puro de palavras e interlocutores: eles são mais bem concebidos como *assemblages* [justaposições] textuais e materiais" (CALLON, 2006, p. 13).

política. Da perspectiva de Martins e Neves (2010), o "termo intelectual, ao longo da história, vem adquirindo inúmeros significados", mas, tratando-se da associação com a política,

> são denominados intelectuais, aqueles que, por terem conhecimento mais sistematizado em relação a determinadas temáticas sociais, possuem o discernimento para propor, de forma autônoma, soluções comuns às necessidades da sociedade em seu conjunto. Com isso, é atribuída ao intelectual uma "função pública". Quer como letrados, quer como zeladores do bem comum, os intelectuais nessas acepções distanciam-se, pela razão, dos conflitos e antagonismos de classe presentes nas formações sociais (MARTINS; NEVES, 2010, p. 26, aspas no original).

À exceção de Christopher Freeman (organizador da primeira edição do Manual de Frascati e líder do Nesti, o time da OCDE de *Experts* Nacionais em Indicadores sobre Ciência e Tecnologia) e de George S. Papadopoulos (gestor que mais tempo permaneceu à frente de divisões educacionais da OCDE), os *experts* acionados pela organização eram *experts* de contrato: prestadores de serviços educacionais remunerados com os objetivos de elaborar e entregar resultados de pesquisas ao Gabinete do Secretário-geral. Tais profissionais, seguramente, nem sequer tinham conhecimento da existência das relações de força e de bastidores nas quais estavam implicados.

Ainda que essa crítica deva ser contrabalanceada, pois os "'termos intelectual' e 'intelligentsia', assim como as expressões 'intelectual público' e 'acadêmicos como intelectuais', possuem muitos significados e referem-se a papéis, categorias e práticas diferentes" (ELIAESON; KALLEBERG, 2008, p. 1, aspas do original), é preciso ter em mente que tais termos semanticamente se aproximam, mas não se confundem. Conforme explicado por Eliaeson e Kalleberg (2008, p. 1-2, aspas do original), alguns estudiosos têm "utilizado a palavra 'intelectual' para se referir a pessoas com educação universitária [...]. Outros usam o termo para se referir aos acadêmicos, profissionais e artistas que vão além de suas especialidades estritas". Na maioria dos casos, a grande variedade de definições construídas ao redor dessa palavra tem um ponto em comum: o ato de "classificar como intelectual somente aquelas pessoas, com ou sem um *background* acadêmico, cuja ampla influência pública é relativamente regular por um longo período" (ELIAESON; KALLEBERG, 2008,

p. 1-2). Seja como for, a equivalência dos termos intelectual e *expert* acaba empobrecendo o "amplo número de significados diferentes" de cada qual, além de poder incorrer na criação de construções conceituais usando referenciais "incompatíveis entre si" (ELIAESON; KALLEBERG, 2008, p. 1-2).

Além disso, segundo Eliaeson e Kalleberg (2008), o termo *experts* espelha um dos "cinco papéis" que cientistas e acadêmicos tomaram para si na segunda metade do século XX. Ao longo desse período, por atuarem em "arenas diversificadas", foi tornando-se mais comum professores e investigadores universitários se envolverem mais ativamente com a produção de "diferentes tipos de resultados acadêmicos" (ELIAESON; KALLEBERG, 2008, p. 4), muitos dos quais serviam a propósitos e interesses de governos e empresas privadas. Fora isso, o processo de construção e consolidação das carreiras universitárias exigiu que os acadêmicos se posicionassem em meio a um sistema de especialização de atividades, impelindo-os a assumir funções como:

> 1) *cientistas* em interação com outros cientistas, 2) como *professores* com estudantes, 3) como *intelectuais* com cidadãos, popularizando conhecimento especializado e o uso desse conhecimento no discurso público, 4) como *experts* com clientes e *customers* [consumidores de serviços], e 5) como *membros* de organizações com outros componentes e atores externos importantes (ELIAESON; KALLEBERG, 2008, p. 4, grifos do original).

Nesses domínios, ganhou espaço a "forte tendência [acadêmica] de confundir o papel do intelectual com o papel do *expert*" (ELIAESON; KALLEBERG, 2008, p. 5). De fato, os *experts* foram historicamente concebidos para a "tarefa de produção de serviços úteis para clientes". Entre os anos 1960 e 1990, governos, empresas e organismos internacionais como a OCDE foram encarregando os *experts* de "atividades instrumentais para clientes, consumidores e outros tipos de usuários (presumidamente) importantes e legítimos", especialmente do trabalho de consultoria para a "comercialização do conhecimento científico, como novos processos, produtos ou sistemas de inovação". Operando do interior de instituições universitárias, tais profissionais colaboraram para que as próprias universidades também incorporassem lógicas de execução de "tarefas no papel de *expert*, e não no papel de intelectual". Quer dizer, eles potencializaram uma espécie de "performatização das universidades" contemporâneas, que passaram a concorrer umas com as

outras pelo mercado de consumo do conhecimento acadêmico (ELIAESON; KÄLLEBERG, 2008, p. 5). De acordo com Robertson (2008), a expansão do número de *experts* vinculados a universidades e exercendo a função de consultores de governos, empresas e organizações internacionais foi fator preponderante à emergência de uma "economia baseada no conhecimento", segundo a qual o "conhecimento é um novo fator de produção" (ROBERTSON, 2008, p. 4).

Como uma instituição "pioneira na promoção da economia do conhecimento", na década de 1970 a OCDE

> recrutou a experiência de uma variedade de *experts* preocupados com o mapeamento e a medição de informações, incluindo Marc Uri Porat[10], economista franco-americano que mais tarde produziu um estudo de nove volumes sobre a definição e mensuração da economia da informação para o governo dos Estados Unidos. O conceito de economia baseada no conhecimento foi fortalecido na década de 1990, mas a ideia já tinha adentrado no trabalho da OCDE na década de 1970 (ROBERTSON, 2008, p. 5).

Influenciada pelos resultados de pesquisas que constatavam a reconfiguração do mundo global perante a expansão do mercado da informação, a OCDE foi processualmente investindo na validade da ideia de "sociedade baseada no conhecimento" até conseguir "estabilizá-la para se tornar o conceito mestre ou guarda-chuva" sob o qual ela abrigaria os argumentos que justificavam a sua razão de existir para os seus associados (ROBERTSON, 2008, p. 6). Claramente, o investimento da instituição nessa ideia possuía forte ligação com o contexto de crise econômica internacional, cuja "representação icônica" eram os solavancos no mercado global do petróleo, bem como o mau desempenho de "economias desenvolvidas, como a dos Estados Unidos e a do Reino Unido, que passavam por uma decrescente participação na fabricação de produtos manufaturados" (ROBERTSON, 2008, p. 6). Nos anos 1970 a noção de economia baseada no conhecimento, então, veio em socorro da "crise do capitalismo" ocidental, procurando protelar e/ou deslocar seus efeitos em direção a "novas fronteiras, geometrias e temporalidades" e também "abrir o caminho para o crescimento econômico renovado" dos Estados líderes das

[10] Investidor estadunidense responsável pela fundação de várias empresas de alta tecnologia.

nações irmanadas pela organização. Além de figurar como mais uma entre as astutas reinvenções do capitalismo, no compasso da OCDE a noção foi sendo meticulosamente fabricada tanto como antídoto à crise econômica do presente quanto como vacina capaz de imunizar seus Estados líderes das "tendenciais crises do capitalismo" (ROBERTSON, 2008, p. 6). O que estava em jogo nesse processo não parecia ser apenas o futuro do presente, como também a formação de consenso em relação ao futuro.

Como uma "importante agência de criação de agendas para as economias desenvolvidas", a OCDE empreendeu considerável esforço para fazer nascer as "raízes materiais e ideológicas" da noção de economia baseada no conhecimento, assim como para estimular os seus associados a acreditar que o investimento em tal noção não apenas era a melhor resposta aos problemas decorrentes da "crise do fordismo atlântico", mas também a adoção de um caminho seguro para eles se deslocarem em direção a uma economia de futuro ainda mais globalizada e competitiva (ROBERTSON, 2008, p. 18).

Embora a OCDE tenha se posicionado na dianteira, a ascensão internacional dos debates a respeito da economia baseada no conhecimento ocorreu somente nas décadas subsequentes. Nos anos 1980 foi a atuação de "empresários e funcionários do governo" estadunidense que impulsionou esse tipo de discussão para além dos domínios da organização. À época era de interesse desses agentes fortalecer a ideia de que o "setor de conhecimentos/serviços poderia oferecer uma vantagem competitiva comparativa para as economias desenvolvidas", especialmente para as empresas estadunidenses fazerem frente à "crescente competitividade de seus rivais da Europa e da Ásia Oriental" (ROBERTSON, 2008, p. 18). O fato é que múltiplos *experts* de contrato – grupos de "*think tanks* e lobistas interessados no desenvolvimento do setor de serviços" – passaram a defender a ideia de que os Estados Unidos deveriam usar sua "vantagem competitiva" no "mercado de *commodities*" para construir um "esforço coordenado para desenvolver a base material e ideológica de uma nova estratégia de acumulação centrada no alargamento e aprofundamento do setor de serviços e na extensão dos direitos de propriedade intelectual", garantindo a "proteção internacional desses direitos" e algum "retorno de valor para os Estados Unidos"[11] (ROBERTSON, 2008, p. 19).

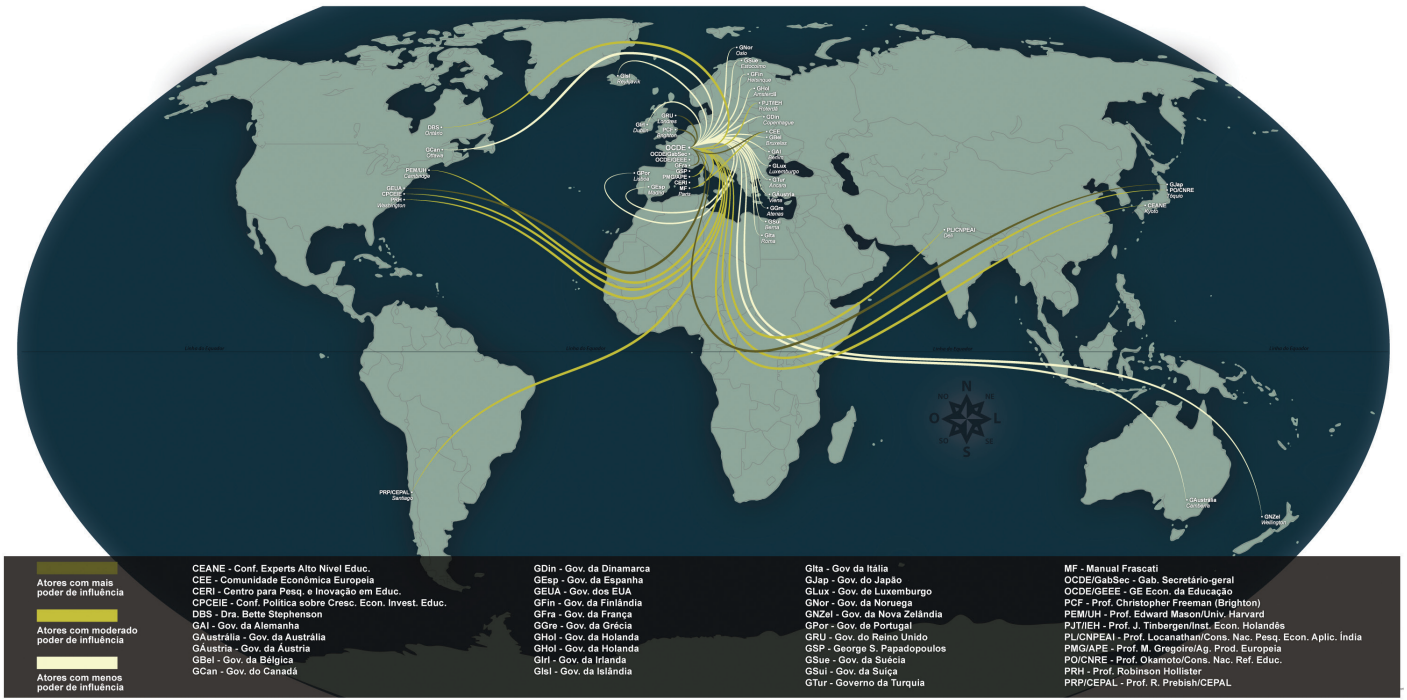
[11] Para Robertson (2008, p. 19), em parte, esses arranjos "contribuíram para a formação da Organização Mundial do Comércio e a criação de novos acordos, como o Acordo de Serviços de Propriedade Intelectual Relacionada ao Comércio e o Acordo Geral sobre Comércio de Serviços, o qual se materializou em 1995".

Nesse contexto, a defesa da fusão entre educação e tecnologia cumpria papel importante entre a diversidade de práticas organizacionais da OCDE. As fontes primárias deste livro evidenciam que a distensão educacional da noção de economia baseada no conhecimento foi realizada por intermédio da elaboração, validação e difusão global de potentes discursos institucionais sobre a necessidade de inovação nos sistemas nacionais de ensino dos Estados-membros da organização. No curso das décadas de 1970 e 1980, a OCDE passou a convocar *experts* para dar forma concreta a propostas de articulação das novas tecnologias à educação, tomando como referência a defesa da inovação. A análise de algumas das proposições desses profissionais, além de revelar a preocupação que nutriam quanto à necessidade de um debate mais rigoroso sobre como essa articulação resultaria em inovações curriculares, didáticas ou de qualquer outra ordem, no âmbito dos sistemas educacionais dos países da OCDE, também demonstrou que vários deles estavam preocupados em mensurar os ganhos econômicos resultantes da aproximação entre educação e tecnologias eletrônicas.

O exame do conjunto da documentação referenciada no apêndice A ainda revela o fato de vários *experts* – muitos dos quais se vinculavam a instituições historicamente colaboradoras da OCDE (em sua maioria institutos de educação e tecnologia e/ou universidades europeias ou estadunidenses) – terem criado propostas para mudanças educacionais sistêmicas a partir de encomendas de estudos temáticos efetuadas pelo Gabinete do Secretariado da OCDE, um poderoso órgão de gestão que historicamente foi sendo direcionado a atender às demandas político-econômicas do capitalismo internacional.

Com a intenção de demonstrar as redes de influência que transpassaram a OCDE no que tange ao debate sobre possíveis articulações entre educação e tecnologias, apresento um diagrama no qual foram destacadas as interconexões entre a organização, suas instituições colaboradoras, governos de Estados nacionais e *experts* versados nesse tipo de debate. Para tanto, uma vez mais, tomo como referência a análise da documentação recolhida na OECD Library & Archives.

Figura 13 – Diagrama representativo das redes e das interconexões entre a OCDE e *experts* versados em discussões atinentes à articulação entre educação e tecnologia (1960-1990)



Fonte: Elaborado com base nas fontes coletadas na OECD Library & Archives. Acervo do autor (2017)
Infografia: Fernanda Ozório da Conceição e Juliano Pfutzenreuter Nunes

As conexões mapeadas no diagrama deixam nítida a centralidade de alguns atores. Os governos dos Estados Unidos, da França, do Japão e do Reino Unido tomaram para si o papel de líderes da idealização dos possíveis usos educacionais das tecnologias. Compondo entre si, tais agentes parecem ter feito uso da OCDE como uma ferramenta de distribuição global de valores positivos para a associação entre educação e tecnologias. Mais do que um elogio às tecnologias, esses agentes procuravam estimular a produção global não apenas de sujeitos consumidores de artefatos tecnológicos, mas também de sujeitos desejosos de tecnologias na educação. Ao redor dessa busca, os governos dos Estados Unidos, da França, do Japão e do Reino Unido empreenderam uma verdadeira cruzada internacional com a intenção de converter o acesso diferencial global às tecnologias telemáticas em signo de comparação e distinção entre os Estados-membros da organização. A estratégia política empregada por esses agentes para consolidar suas intenções possuía duplo movimento. Por um lado, dedicaram-se a estimular a OCDE a contratar *experts* para o fornecimento de consultorias, e por outro procuravam subsidiar a produção de estudos de fundamentação voltados à positivação da associação entre educação e tecnologias. Aliás, a defesa dos *experts* da OCDE de que o uso de tecnologias na educação seria um estímulo à irrupção de inovações no interior dos sistemas educativos (ensinos secundário e superior) dos países congraçados na organização também nos parece sintomática da constituição de um embrionário mercado internacional no qual as escolas eram vislumbradas como potenciais clientes de empresas produtoras de tecnologia eletrônica.

De outra parte, também é notório que os referidos governos, sobretudo a partir dos anos 1980, procuraram transformar a OCDE numa entidade dedicada à arbitragem da competição internacional que determinaria qual Estado ascenderia ao *status* de referência global no uso de tecnologias na educação. No âmago da instituição, cumpriria aos vencedores da disputa assumir o *status* de líderes dos debates sobre o papel das tecnologias na educação, assim como resguardar a cumplicidade tácita acerca do princípio consensado à competição: utilizar tecnologias na educação é importante, necessário e um projeto de futuro – um ponto de não retorno para os Estados que orbitam ao redor da OCDE.

Na economia baseada no conhecimento anunciada pela organização e seus sócios, a promoção da educação de maneira articulada às tecnologias foi sendo inventada como uma espécie de moeda de futuro para uso das sociedades artificialmente reunidas na e pela OCDE. A validade global dessa

moeda era ilusória. A propósito: a própria moeda era ilusória. Afinal, em sua concepção, a OCDE baseou-se na dilatação dos efeitos econômicos do presente sobre um futuro presumível. No entanto o que fazia a diferença era o lastro erguido para sustentar a validade da moeda em futuras transações internacionais entre a entidade e seus membros: um conjunto de assinaturas de chefes de Estado que lideravam as maiores economias do Ocidente; de *experts* de contrato meticulosamente selecionados para produzir e disseminar argumentos capazes de elevar a cotação da moeda na esfera global; e da própria OCDE, poderosa instituição *think tank* em assuntos ligados ao uso de tecnologias na educação. Em outros termos, a OCDE, certos governos e um punhado de *experts* assinaram uma nota promissória atestando o valor positivo da articulação entre educação e tecnologia. A nota foi deixada aos cuidados do porvir. Na pior das hipóteses, às sociedades do futuro granjeadas pela organização restaria iniciar os procedimentos de cobrança de suas antecessoras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As principais conclusões deste livro foram sendo gradativamente apresentadas nas páginas anteriores. No seu conjunto, o esforço que fiz foi para produzir uma escrita histórica a respeito de relações de bastidores que, no período de 1960 a 1992, levaram os Estados associados à OCDE a formar entre si consensos sobre as possíveis articulações entre educação e tecnologia.

Vista do seu lado de dentro, a produção desta escrita somente foi possível graças à realização de um procedimento de dupla complexidade: numa mesma operação, construí uma temporalidade (1960-1992) e um objeto de investigação (interações que transpassaram os gabinetes da OCDE e resultaram na elaboração e disseminação mundial de enunciados atinentes à aproximação entre educação e tecnologias). Nos limites dessa operação, procurei identificar e perscrutar o papel de alguns atores (governos, organizações internacionais, *experts* de contrato, setores e gestores da OCDE) que historicamente atuaram, na e a partir da organização, de maneira a influenciar o processo de negociação desse tipo de consenso para que culminasse na hegemonização de juízos de valor sempre positivos no que se refere à combinação entre educação e tecnologias. Nesse sentido, uma das principais intenções do livro foi não apenas demonstrar, mas também mapear em detalhes determinadas redes de influência conformadas na e a partir da OCDE, muitas das quais pretendiam assegurar a construção, pactuação e difusão global de lugares-comuns sobre os ganhos políticos, econômicos e sociais da educação promovida com o uso de tecnologias.

Com tal pretensão, a investigação foi ganhando corpo por meio de escolhas teóricas e metodológicas próprias do realismo crítico e da filosofia da tecnologia. Inspirado em discussões concernentes à pesquisa intensiva, busquei avançar os procedimentos investigativos para além do exame de bibliografias sobre a OCDE e/ou de documentos oficiais disponíveis no *site* da instituição, empreendendo uma coleta de fontes em sua sede, embrenhando-me

pelo acervo da OECD Library & Archives. Assim, converti o realismo crítico e a filosofia da tecnologia numa plataforma de possibilidades de pesquisa e, sobre ela, apoiei meus desejos de saber sobre a OCDE.

Mobilizando diferentes ferramentas teórico-metodológicas, interroguei um expressivo volume de fontes primárias, transformando-as em tubos de ensaio do meu pensar. Considerando o conjunto das análises construídas nos capítulos 1, 2 e 3, não é equivocado afirmar que, entre os anos 1960 e 1990, a OCDE envidou esforços no sentido de garantir que seu *staff* apoiasse a construção e a disseminação internacional de visões positivadas acerca da articulação entre educação e tecnologias. Nesse mesmo período, a associação entre educação e tecnologia foi sendo destacada na agenda estratégica da entidade sob o argumento de que tal aproximação respondia às complexas exigências de mercados econômicos cada vez mais internacionalizados. Além disso, em seus primeiros 30 anos, a OCDE investiu pesadamente na produção da crença – e no aumento do número de crentes – de que a formação educacional fundamentada no uso de tecnologias eletrônicas poderia precaver seus Estados-membros de eventuais crises econômicas. Nesse âmbito, as negociações realizadas nos gabinetes da OCDE resultaram na criação de mecanismos e estruturas artificiais que almejavam não apenas estimular os governos integrantes da organização a valorizar e/ou promover, em seus próprios sistemas nacionais de educação, princípios e práticas de ensino sensíveis à utilização de tecnologias eletrônicas. Ao que tudo indica, a criação de tais mecanismos e estruturas também visava estimulá-los a participar de uma competição pelo posto de liderança internacional em debates sobre a articulação entre educação e tecnologias.

Entre as décadas de 1960 e 1990, a OCDE foi lançando mão de numerosas estratégias de regulação de seus associados. A produção de indicadores, a promoção de eventos temáticos, a contratação de *experts*, o investimento sistemático no fortalecimento e na difusão das noções nas quais possuía interesses de futuro (economia da informação, economia baseada no conhecimento, economia do conhecimento, entre outras) foram alguns dos artifícios identificados e discutidos neste livro. O pano de fundo comum a todas as estratégias parece ter sido o desejo de transformar os sistemas nacionais de educação dos Estados-membros, particularmente as escolas e suas práticas, em uma moeda com poder e lastro para investimento no modelo econômico projetado/acordado pela OCDE.

Na esteira dessa perspectiva, a defesa do uso educacional de tecnologias foi sendo ampliada nas discussões da OCDE sob a lógica de que

seria um elemento de agregação de mais valor à educação. Não raras vezes, os documentos produzidos pela instituição registraram epítetos como novas tecnologias educacionais, novas tecnologias de informação ou apenas novas tecnologias. Tais epítetos, assim como seus modos de estruturação, deixam claro que a organização historicamente investiu na fabricação de constructos formatados ao tratar da aproximação entre educação e tecnologia. Nesses domínios, um dos efeitos do trabalho da OCDE parece ter sido a remodelação dos fins do conhecimento científico, tencionando a mudança de papel dos profissionais da educação (pesquisadores, gestores, *experts*, professores, entre outros) e induzindo-os a se tornarem agentes produtores do nascente mercado do conhecimento acadêmico. Em certa medida, a emergência e a difusão da noção de economia baseada no conhecimento tomaram impulso global graças aos acordos costurados nos gabinetes da OCDE. A potência contemporânea de termos como sociedade do conhecimento e sociedade da informação, presentes em retóricas políticas, econômicas e acadêmicas que reivindicam a expansão do uso de tecnologias na educação, deixa manifesta a força de alguns consensos tramados nos bastidores da entidade durante as décadas de 1960 a 1990.

Afastando-me de uma versão determinista da história, procurei narrar a trajetória da OCDE com a lucidez de que os atores com os quais ela interagiu, de 1960 a 1992, não foram sujeitos passivos ante as decisões tomadas nos gabinetes da instituição. Ao contrário, tentei demonstrar que governos, políticos mundialmente conhecidos e outras personagens usaram e abusaram das redes da OCDE para armar composições com a intenção de consolidar, por vezes no interior da própria organização, enunciados sobre educação e tecnologia considerados estratégicos aos seus empreendimentos internacionais.

Embora tenha redigido um livro cujas atenções recaíram sobre complexos processos de formação de consenso na OCDE, particularmente relacionados à aproximação entre educação e tecnologias, com efeito, não abordei em detalhes territórios contíguos a esse processo. De fato, continuamos sem poder contar com estudos acerca de uma intrigante questão: e quando não há consenso na OCDE a respeito das possíveis articulações entre educação e tecnologias? Se pensada como ponto de partida para futuras investigações, a questão coloca em evidência ao menos dois aspectos relativos às formas de trabalho da OCDE. O primeiro diz respeito à maneira como os seus agentes colaboradores falham na arte do convencimento. Em segunda instância, a pergunta sugere refletir sobre o preterido do consensual. Ou seja, em meio

ao fluxo de discussões institucionais alusivas à associação entre educação e tecnologia, quais matérias foram desprezadas, quais assuntos foram interditados, quais pontos foram intencionalmente excluídos com o objetivo de assegurar a construção dos consensos que a organização desejava? O corolário dessas visagens de pesquisa seriam o rastreamento e a análise de perspectivas e agentes divergentes imiscuídos no aludido processo. Isto é, presenças intermitentes nos gabinetes da OCDE e que atuaram nas bordas dos consensos oficializados pela instituição. Não estou me referindo aos alvitres de atores periféricos. Trata-se de algo mais próximo ao que Klees e Edwards Jr. (2015) chamaram de "cooperação crítica". Certos grupos, com a expectativa de que poderão introduzir mudanças relevantes em organismos internacionais como o Banco Mundial, o FMI e a OCDE, "auxiliados por funcionários [...] que compartilham algumas das críticas e se veem dispostos a trabalhar para mudanças desde o interior", movem-se pelas margens, usando o dissenso em proveito de sua atuação (KLEES; EDWARDS JR., 2015, p. 26). Seja como for, é preciso levar em conta que esse tipo de pesquisa não é nada fácil. A possibilidade de obter material empírico de primeira mão é extremamente reduzida. Para complicar ainda mais, conforme expus no capítulo 1, o acesso ao acervo da OCDE Library & Archives é cheio de embaraços.

Assim como em outros tempos, penetrar no contemporâneo Château de la Muette exige atravessar um caminho labiríntico. A casa da OCDE possui uma combinação de intrincadas passagens: divisões intencionalmente dispostas para confundir as escolhas; setores com obstáculos difíceis de transpassar; sendas que facilitam e abreviam o percurso, mas que não são achadas à primeira vista. Encontrar um meio de cruzar o labirinto e ingressar na casa da OCDE pede uma postura contumaz. Espero que este livro forneça pistas aos que planejam rumar nessa direção.

REFERÊNCIAS

ALLE, Saulo S. **Linhas diretrizes da OCDE para as empresas multinacionais e sua implementação no Brasil**. 2012. 211 f. Dissertação (Mestrado em Direito Internacional) – Faculdade de Direito, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

ALMEIDA, Felipe Quintão de; VAZ, Alexandre Fernandez. Richard Rorty e a "Agenda Pós": críticas, interpretações, redescrições. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 27, n. 1, p. 295-324, abr. 2011.

ANTUNES, Fátima. A nova ordem educativa mundial e a União Europeia: a formação de professores dos princípios comuns ao ângulo português. **Perspectiva**, v. 25, n. 2, p. 425-468, jul./dez. 2007.

ANTUNES, Fátima. Governação global e diretrizes internacionais para a educação na União Européia: entrevista concedida a Olinda Evangelista. **Perspectiva**, v. 23, n. 2, p. 449-465, jul./dez. 2005.

ÁVILA, Astrid Baecker; MULLER, Herrmann V. de Oliveira; ORTIGARA, Vidalcir. **Ciência e ontologia**. Disponível em: http://www.cbce.org.br/docs/cd/resumos/117.pdf. Acesso em: 10 mar. 2017.

AZEVEDO, Manuel Joaquim Pinho Moreira. **O ensino secundário na Europa, nos anos noventa**: o neoprofissionalismo e a acção do sistema educativo mundial: um estudo internacional. 1999. 771 f. Tese (Doutorado em Ciências da Educação) – Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Lisboa, Lisboa, 1999.

BACHELARD, Gaston. ***A* formação do espírito científico**: contribuição para uma psicanálise do conhecimento. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

BALL, Stephen J. **Educação Global S.A.**: novas redes de políticas e o imaginário neoliberal. Tradução de Janete Bridon. Ponta Grossa: UEPG, 2014.

BALL, Stephen J. Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 106, p. 303-318, jan./abr. 2009.

BALL, Stephen J. Following policy: networks, network ethnography and education policy mobilities. **Journal of Education Policy**, v. 31, p. 1-18, jan. 2016.

BALL, Stephen J. Intelectuais ou técnicos? O papel indispensável da teoria nos estudos educacionais. *In*: BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson. **Políticas educacionais**: questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011. p. 78-99.

BALL, Stephen J. Vozes/redes políticas e um currículo neoliberal global. *In*: PEREIRA, Maria Zuleide Costa *et al*. **Diferenças nas políticas de currículo**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2010. p. 21-45.

BALL, Stephen J.; MAGUIRE, Meg; BRAUN, Annette. **Como as escolas fazem as políticas**. Tradução de Janete Bridon. Ponta Grossa: UEPG, 2016.

BARRETO, Raquel Goulart. **Tecnologias e trabalho docente**. Petrópolis: De Petrus, 2014.

BARROS, Solange Maria de. Realismo crítico e análise de discurso crítica: reflexões interdisciplinares para a formação do educador de línguas em processo de emancipação e transformação social. **Polifonia**, Cuiabá, n. 17, p. 141-154, 2009.

BARROS, Solange Maria de. **Realismo crítico e emancipação humana**: contribuições ontológicas e epistemológicas para os estudos críticos do discurso. Campinas: Pontes, 2015.

BARROSO, João. Organização e regulação dos ensinos básico e secundário, em Portugal: sentidos de uma evolução. **Educação e Sociedade**, v. 24, n. 82, p. 63-92, abr. 2003.

BEECH, Jason. A internacionalização das políticas educativas na América Latina. **Currículo sem Fronteiras**, v. 9, n. 2, p. 32-50, jul./dez. 2009.

BENGTSSON, Jarl. **OECD's Centre for Educational Research and Innovation – 1968 to 2008**. Paris: OECD, 2008.

BERNSTEIN, Adam. Banqueiro francês Guy de Rothschild. **Público**, p. 1-3, 17 jun. 2007.

BERNUSSI, Mariana M. **Instituições internacionais e educação**: a agenda do Banco Mundial e do *Education for all* no caso brasileiro. 2014. 102 f. Dissertação (Mestrado em Ciências) – Instituto de Relações Internacionais, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

BERTOLIN, Júlio César Godoy. **Avaliação da qualidade do Sistema de Educação Superior Brasileiro em tempos de mercantilização – período 1994-2003**. 2007. 282 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

BETTATI, Mario. Création et personnalité juridique des organisations internationales. *In*: DUPUY, René Jean (org.). **Manuel sur les organizations internationales**: a handbook on International Organizations. Boston: Brill / Nijhoff / Leiden University, 1998. p. 33-60.

BHASKAR, Roy. **Uma teoria realista da ciência**. Tradução de Rodrigo Leitão. Niterói: Editora da UFF, 2000.

BILLECOCQ, Pierre. At the opening of the seminar. *In*: ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT (OECD). Centre for Educational Research and Innovation (CERI). **Seminar on computer sciences in secondary education**: March 9th/14th, 1970 [Report]. Paris: OECD, 1971. p. 13-15.

BIRD, Kay. **The chairman**: John J. McCloy & the making of the American establishment. New York: Simon & Schuster, 1992.

BOURDIEU, Pierre. A identidade e a representação: elementos para uma reflexão crítica sobre a idéia de região. *In*: BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Lisboa: Difel, 1989. p. 107-132.

BOURDIEU, Pierre; CHAMBOREDON, Jean-Claude; PASSERON, Jean-Claude. **Ofício de sociólogo**: metodologia da pesquisa na sociologia. Tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira. Petrópolis: Vozes, 1999.

BRIGGS, Asa; BURKE, Peter. **Uma história social da mídia**: de Gutenberg à internet. Tradução de Maria C. P. Dias. 2. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.

CALLON, Michel. Some elements of a Sociology of Translation: domestication of the scallops and the fishermen of St. Brieuc Bay. *In*: LAW, John. **Power, action and belief**: a new Sociology of knowledge? London: Routledge, 1986. p. 196-223.

CALLON, Michel. What does it mean to say that economics is performative? **HAL archives-ouvertes**, CSI, 2006. (Working papers series, 005). Disponível em: https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00091596/document. Acesso em: 20 jan. 2017.

CAMPBELL, John L.; PEDERSEN, Ove K. **Knowledge regimes and comparative political economy**. Frederiksberg: International Center for Business and Politics / Copenhagen Business School, 2008. (Working paper, 48).

CAMPOS, João Mota de (coord.). Noção e classificação das OI. *In*: CAMPOS, João Mota de. **Organizações internacionais**: teoria geral. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2006. p. 35-65.

CARVALHO, Luís Miguel. Governando a educação pelo espelho do perito: uma análise do PISA como instrumento de regulação. **Educação e Sociedade**, v. 30, n. 109, p. 1.009-1.036, set./dez. 2009.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**: a era da informação. São Paulo: Paz e Terra, 1999. v. I.

CENTRE INTERNATIONAL D'ÉTUDES PÉDAGOGIQUES (CIEP). **Rôle, statut, missions**. Disponível em: http://www.ciep.fr/role-statut-missions. Acesso em: 15 mar. 2017.

CERTEAU, Michel de. A operação historiográfica. *In*: CERTEAU, Michel de. **A escrita da história**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.

CLAUMANN, Ricardo B. **OCDE e governança corporativa**: construção e legitimação de um modelo. 2015. 180 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia Política) – Pós-graduação em Sociologia Política, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

CORRALES, Jairo Parada. Realismo crítico en investigación en ciencias sociales: una introducción. **Investigación y Desarrollo**, v. 12, n. 2, p. 396-429, 2004.

COSTA, Estela M.; AFONSO, Natércio. Os instrumentos de regulação baseados no conhecimento: o caso do Programme for International Student Assessment (PISA). **Educação e Sociedade**, v. 30, n. 109, p. 1.037-1.055, set./dez. 2009.

COSTA, Mafalda Inês Elias Fernandes da. **O "Programme for International Student Assessment" (Pisa) como instrumento de regulação das políticas educativas**. Orientadores: João Barroso e Luís Miguel Carvalho. 2011. 340 f. Tese (Doutorado em Educação) – Instituto de Educação, Universidade de Lisboa, Lisboa, 2011.

CUPANI, Alberto. A tecnologia como problema filosófico: três enfoques. **Scientia Studia**, São Paulo, v. 2, n. 4, p. 493-518, 2004.

DALE, Roger. A sociologia da educação e o Estado após a globalização. **Educação e Sociedade**, v. 31, n. 113, p. 1.099-1.120, out./dez. 2010.

DALE, Roger; ROBERTSON, Susan L. Toward a critical grammar of education policy movements. *In*: STEINER-KHAMSI, Gita; WALDOW, Florian (org.). **World yearbook of education**: policy borrowing and lending. London; New York: Routledge, 2012. p. 21-40.

DARBOUX, M. The International Association of Academies. **Science**, v. 12, n. 294, p. 273-274, 17 ago. 1900.

DELVAUX, Bernard; MANGEZ, Eric. On knowledge as an instrument of power. *In*: DELVAUX, Bernard; MANGEZ, Eric. **Towards a sociology of the knowledge-policy relation**. European Union: Knowledge & Policy, 2008. p. 84-97.

ELDER-VASS, Dave. Developing social theory using critical realism. **Journal of Critical Realism**, v. 14, n. 1, p. 80-92, fev. 2015.

ELDER-VASS, Dave. Towards a realist social constructionism. **Sociologia, Problemas e Práticas**, n. 70, p. 9-24, 2012.

ELIAESON, Sven; KALLEBERG, Ragnvald. Academics as public intellectuals. *In*: ELIAESON, Sven; KALLEBERG, Ragnvald (org.). **Academics as public intellectuals**. Cambridge: Cambridge Scholars Publishing, 2008. p. 1-18.

FAY, Brian. Critical realism? **Journal for the Theory of Social Behaviour**, v. 20, p. 33-41, mar. 1990.

FEENBERG, Andrew. Entrevista a Pablo Rubén Mariconda e Fernando Tula Molina. **Scientia Studia**, São Paulo, v. 7, n. 1, p. 165-171, 2009.

FEENBERG, Andrew. **O que é filosofia da tecnologia?** Conferência pronunciada para estudantes universitários de Komaba/Japão em junho de 2003. Tradução de Agustin Apaza e Daniel Durante P. Alves. 2003. Disponível em: http://plutao.ige.unicamp.br/site/aulas/132/Feenberg_Filosofia_da_Tecnologia.pdf. Acesso em: 20 jan. 2014.

FERREIRA, Diana L. **A Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e a política de formação docente no Brasil**. 2011. 330 f. Tese (Doutorado em Educação) – Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2011.

FONSECA, João J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002.

FREITAS, Luiz Carlos. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educação & Sociedade**, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr./jun. 2012.

FREITAS, Marcos Cezar. Economia e educação: a contribuição de Álvaro Vieira Pinto para o estudo histórico da tecnologia. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 31, p. 80-95, jan./abr. 2006.

FREITAS, Marcos Cezar. O conceito de tecnologia: o quarto quadrante do círculo de Álvaro Vieira Pinto. *In*: PINTO, Álvaro Vieira. **O conceito de tecnologia**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2005. v. 1. p. 1-25.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GODIN, Benoît. **Measurement and statistics on science and technology**: 1920 to the present. New York: Routledge, 2005.

GODIN, Benoît. The new economy: what the concept owes to the OECD. **Research Policy**, v. 33, p. 679-690, jul. 2004.

GOODIN, Robert E.; REIN, Martin; MORAN, Michael. The public and its policies. *In*: MORAN, Michael; REIN, Martin; GOODIN, Robert E. **The Oxford Handbook of Public Policy**. Norfolk: Oxford University Press, 2006. p. 3-38.

HAMLIN, Cynthia Lins. Realismo crítico: um programa de pesquisa para as Ciências Sociais. **Dados**, v. 43, n. 2, 2000. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0011-52582000000200006&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 10 nov. 2013.

HUNTER, Penelope. A royal taste: Louis XV-1738. **Metropolitan Museum Journal**, v. 7, p. 89-113, 1973.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Pisa**. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/pisa. Acesso em: 10 mar. 2017.

ISTANCE, David. George Papadopoulos obituary. **The Guardian**, 27 mar. 2013. Disponível em: https://www.theguardian.com/education/2013/mar/27/george-papadopoulos-obituary. Acesso em: 20 fev. 2017.

JESSOP, Bob. Critical realism and the strategic relational approach. **New Formations**, n. 56, p. 40-53, 2005.

KLEES, Steven J.; EDWARDS JR., D. Brent. Privatização da educação: experiência dos Estados Unidos e outros países. **Revista Brasileira de Educação**, v. 20, n. 60, p. 11-30, jan./mar. 2015.

LANDIM, Raquel. OCDE coteja países emergentes: organização quer se livrar do rótulo "clube dos ricos" e acompanhar o avanço dos países em desenvolvimento. **Estadão**, 7 dez. 2009.

LATOUR, Bruno. **Reagregando o social**: uma introdução à teoria-ator rede. Tradução de Gilson César Cardoso dos Santos. Salvador: EUFBA; Bauru: Edusc, 2012.

LAURENT, Virginie. Mayo del 68, cuarenta años después. Entre herencias y controversias. **Revista de Estudios Sociales**, n. 33, p. 29-42, 2009.

LEHER, Roberto. **Da ideologia do desenvolvimento à ideologia da globalização**: a educação como estratégia do Banco Mundial para "alívio" da pobreza. 1998. 268 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998.

LEHER, Roberto. Uma penetrante perspectiva teórica para compreender como os dominantes dominam. *In*: NEVES, Lúcia Maria Wanderley (org.). **Direita para o social e esquerda para o capital**: intelectuais da nova pedagogia da hegemonia no Brasil. São Paulo: Xamã, 2010. p. 11-18.

LEMOS, Valter V. **A influência da OCDE nas políticas públicas de educação em Portugal**. 2014. 319 f. Tese (Doutorado em Políticas Públicas) – Departamento de Ciência Política e Políticas Públicas, Instituto Universitário de Lisboa, Lisboa, 2014.

LENDVAI, Noémi; STUBBS, Paul. Políticas como tradução: situando as políticas sociais transnacionais. **Práxis Educativa**, v. 7, n. 1, p. 11-31, jan./jun. 2012.

LIMA, João Epifânio Regis. Considerações sobre Filosofia da Tecnologia. *In*: CONFERÊNCIA BRASILEIRA DE COMUNICAÇÃO E TECNOLOGIAS DIGITAIS DA UMESP, 1., 2007. Disponível em: http://www.walterlima.jor.br/academico/Pos/casper/evolutech_efpifanio.pdf. Acesso em: 20 jan. 2015.

LIMA FILHO, Domingos Leite. O conceito de tecnologia como construção social: as dimensões sócio-culturais da produção e apropriação do conhecimento. *In*: CONGRESO DE LA ASOCIACIÓN LATINOAMERICANA DE SOCIOLOGÍA, 26., 2007, Guadalajara. **Acta Académica**, Guadalajara, 2007. p. 1-8. Disponível em: http://www.aacademica.org/000-066/16. Acesso em: 22 dez. 2016.

LISPECTOR, Clarice. **A descoberta do mundo**. 3. ed. Rio de Janeiro: Rocco, 2008.

LUNDGREN, L. P. Jarl Bengtsson. **Dagens Nyheter**, 19 jan. 2013. Disponível em: http://www.dn.se/arkiv/familj/jarl-bengtsson/. Acesso em: 10 fev. 2017.

MACHLINE, Claude; RATTNER, Henrique; UDRY, Olivier. Máquinas-ferramenta de controle numérico: efeitos administrativos de sua introdução na indústria nacional. **Revista de Administração de Empresas**, v. 2, n. 22, p. 5-21, abr./jun. 1982.

MARTINS, André Silva; NEVES, Lúcia Wanderley. A nova pedagogia da hegemonia e a formação/atuação de seus intelectuais orgânicos. *In*: NEVES, Lúcia Maria Wanderley (org.). **Direita para o social e esquerda para o capital**: intelectuais da nova pedagogia da hegemonia no Brasil. São Paulo: Xamã, 2010. p. 23-38.

MAUÉS, Olgaíse Cabral. A política da OCDE para a educação e a formação docente. A nova regulação? **Educação**, v. 34, n. 1, p. 75-85, jan./abr. 2011.

MORAES, Maria Célia Marcondes de. "A teoria tem consequências": indagações sobre o conhecimento no campo da educação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 107, p. 585-607, maio/ago. 2009.

NIELSON, Julia; TAGLIONI, Daria. A rough guide to great trade negotiating venues of the world. **Observer**, n. 238, p. 24-25, jul. 2003.

NOAKSSON, Niklas; JACOBSSON, Kerstin. **The production of ideas and expert knowledge in OECD**: the OECD jobs strategy in contrast with the EU employment strategy. Estocolmo: SCORE, 2003. Disponível em: http://www.score.su.se/polopoly_fs/1.26554.1320939796!/20037.pdf. Acesso em: 19 jan. 2017.

NORA, Pierre. Entre memória e história: a problemática dos lugares. **Projeto História**, São Paulo, n. 10, p. 7-28, dez. 1993.

OBORNE, Michael W. **A history of the Château de la Muette**. Paris: OECD Publications Service, 1999.

PÁDUA, Elisabete M. M. **Metodologia da pesquisa**: abordagem teórico-prática. Campinas: Papirus, 1997.

PAPADOPOULOS, George S. **Education 1960-1990**: the OECD perspective. Paris: OECD, 1994.

PEREIRA, João Márcio Mendes. **O Banco Mundial como ator político, intelectual e financeiro (1944-2008)**. 2009. 386 f. Tese (Doutorado em História) – Programa de Pós-graduação em História, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2009.

PEREIRA, João Márcio Mendes. **O Banco Mundial como ator político, intelectual e financeiro**: **1944-2008**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

PEREIRA, Rodrigo da Silva. **A política de competências e habilidades na educação básica pública**: relações entre Brasil e OCDE. 2016. 285 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2016.

PESSINA, Maria E. H. **O ideário de desenvolvimento pós-1990 e as mudanças na cooperação internacional não governamental**: entre as circunstâncias e as peculiaridades do caso alemão. 2012. 259 f. Dissertação (Mestrado em Administração) – Escola de Administração, Núcleo de Pós-graduação em Administração, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2012.

PESSOA, Argentino Conceição da Silva. **Tecnologias e crescimento económico**: o caso português no contexto da OCDE. 2003. 468 f. Tese (Doutorado em Economia) – Faculdade de Economia, Universidade do Porto, Porto, 2003.

PICON, Antoine. Racionalidade técnica e utopia: a gênese da haussmannização. *In*: SALGUEIRO, Heliana Angotti (org.). **Cidades capitais do século XIX**: racionalidade, cosmopolitismo e transferência de modelos. São Paulo: Edusp, 2001. p. 65-102.

PINTO, Álvaro Vieira. **O conceito de tecnologia**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2005. 2 v.

PINTO, Denis Fontes de Souza. **OCDE: uma visão brasileira**. 2000. 171 f. Monografia – Instituto Rio Branco, Fundação Alexandre de Gusmão, Centro de Estudos Estratégicos, Brasília, 2000.

PORTER, Tony; WEBB, Michael. **The role of the OECD in the orchestration of global knowledge network**: paper prepared for presentation at Canadian Political Science Association annual meetings. Saskatoon, Saskatchewan, Canadá, 2007. Disponível em: https://www.cpsa-acsp.ca/papers-2007/Porter-Webb.pdf. Acesso em: 19 jan. 2017.

PRADO, Eleutério F. S. **Dialética e realismo crítico**. Artigo desenvolvido como parte de projeto temático da Fapesp: 2007/52153-4. 2009. Disponível em: http://beneweb.com.br/resources/Dial%C3%A9tica%20e%20Realismo%20Cr%C3%ADtico.pdf. Acesso em: 22 fev. 2020.

RAMALHO, Viviane. Análise de discurso e realismo crítico: princípios para uma abordagem crítica explanatória do discurso. *In*: CONFERÊNCIA ANUAL DA ASSOCIAÇÃO INTERNACIONAL PARA O REALISMO CRÍTICO, 12., 2009. **Anais** [...]. 2009. p. 1-19. Disponível em: http://www.uff.br/iacr/ArtigosPDF/7T.pdf. Acesso em: 20 nov. 2014.

RATTNER, Henrique. Política industrial no Japão: tendências e perspectivas. **Revista de Administração de Empresas**, v. 1, n. 27, p. 11-24, jan./mar. 1987.

RECTOR, Robert W. IFIP (International Federation for Information Processing). *In*: BELZER, Jack; HOLZMAN, Albert G.; KENT, Allen (org.). **Encyclopedia of Computer Science and Technology**. New York: Marcel Dekker, 1978. v. 9. p. 382-389.

RENMARTENS, Kerstin; JAKOBI, Anja P. Introduction: the OECD as an actor in international politics. *In*: RENMARTENS, Kerstin; JAKOBI, Anja P. (org.). **Mechanisms of OECD Governance International**: incentives for national policy making. New York: Oxford University Press, 2010.

RHODES, Roderick A. W. Policy network analysis. *In*: MORAN, Michael; REIN, Martin; GOODIN, Robert E. **The Oxford Handbook of Public Policy**. Norfolk: Oxford University Press, 2006. p. 425-447.

ROBERTSON, Susan L. **"Producing" knowledge economies**: the World Bank, the KAM, education and development. Bristol: University of Bristol, 2008. Disponível em: https://susanleerobertson.files.wordpress.com/2009/10/2008-simons-kam.pdf. Acesso em: 20 jan. 2017.

ROMERO, Cristiano. Brasil resiste a aderir ao "clube dos ricos". **Valor Econômico**, especial, p. A14, 22 jun. 2009.

RUTLEY, Philippe; WEISBERGER, Marc. The WTO agreement in European Community Law: status, effect and enforcement. *In*: MACRORI, Patrick F. J.; APPLETON, Arthur E.; PLUMMER, Michael G. (org.). **The World Trade Organization**: legal, economic and political analysis. New York: Springer, 2005. v. 1. p. 1.459-1.522.

SANTOS, Aparecida de Fátima Tiradentes. Teoria do capital intelectual e teoria do capital humano: Estado, capital e trabalho na política educacional em dois momentos do processo de acumulação. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 27., 2004, Caxambu. **Anais** [...]. Caxambu: ANPEd, 2004. p. 1-18.

SAUL, Renato P. As raízes renegadas da teoria do capital humano. **Sociologias**, n. 12, p. 230-273, jul./dez. 2004.

SAYER, Andrew. Características chave do realismo crítico na prática: um breve resumo. **Estudos de Sociologia**, n. 6, p. 7-32, 2000.

SAYER, Andrew. **Method in social science**. London: Hutchinson & Routledge, 1984.

SHAMIR, Ronen. The age of responsibilization: on market-embedded morality. **Economy and Society**, v. 37, n. 1, p. 1-19, fev. 2008.

SHIROMA, Eneida Oto. Redes sociais e hegemonia: apontamentos para estudos de política educacional. *In*: AZEVEDO, Mário Luiz Neves de; LARA, Angela Mara de Barros (org.). **Políticas para a educação**: análises e apontamentos. Maringá: Editora da UEM, 2011. p. 15-38.

SILVA, Maria Abadia. Organismos internacionais e a educação. *In*: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana M. Cancella; VIEIRA, Lívia Maria Fraga. **Dicionário**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/ Faculdade de Educação, 2010. Disponível em: http://www.gestrado.net.br/pdf/299.pdf. Acesso em: 11 jan. 2017.

SIMAS FILHO, José P. **Leituras do Pisa**: sentidos sobre ciências e tecnologias em sala de aula de ciências. 2012. 196 f. Dissertação (Mestrado em Educação Científica e Tecnológica) – Pós-graduação em Educação Científica e Tecnológica, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012.

SOSSAI, Fernando Cesar. Sobre o digital: historicidade e direcionamentos contemporâneos. *In*: BRESCIANO, Juan Andrés; SOSSAI, Fernando Cesar (compl.). **El conocimiento histórico en el ciberespacio**: prácticas académicas y proyección social. Montevidéu: Ediciones Cruz del Sur, 2016. p. 13-48.

SOUZA, Eduardo Pinheiro de. **Mapeando os caminhos da internacionalização de instituições de ensino superior do Brasil**. 2008. 247 f. Dissertação (Mestrado em Administração) – Programa de Pós-graduação em Administração, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

SOUZA FILHO, Moysés. Capital humano em educação: uma visão crítica da concepção neoliberal. *In*: SEMINÁRIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA, 2., 2010, Belo Horizonte. **Anais** [...]. Belo Horizonte: Cefet-MG, 2010. p. 1-14.

STEINER-KHAMSI, Gita. The politics of league tables. **Journal of Social Sciences Education**, p. 1-6, 2003.

STEINER-KHAMSI, Gita. Understanding policy borrowing and lending: building comparative policy studies. *In*: STEINER-KHAMSI, Gita; WALDOW, Florian (org.). **World yearbook of education**: policy borrowing and lending. London; New York: Routledge, 2012. p. 3-17.

TEODORO, António. O fim do isolacionismo da participação de Portugal no Plano Marshall ao Projeto Regional do Mediterrâneo. **Revista Lusófona de Humanidades e Tecnologias**, n. 3, p. 48-54, dez. 2010.

THE CANADIAN MEDICAL HALL OF FAME. **Dr. Bette Stephenson**. Disponível em: http://cdnmedhall.org/inductees/dr-bette-stephenson. Acesso em: 10 abr. 2017.

THE TELEGRAPH. **Alexander King**. 26 mar. 2007. Disponível em: http://www.telegraph.co.uk/news/obituaries/1546658/Alexander-King.html. Acesso em: 19 fev. 2017.

THIOLLENT, Michel. Maio de 1968 em Paris: testemunho de um estudante. **Tempo Social**, v. 10, n. 2, out. 1998.

TONET, Ivo. Pluralismo metodológico: un falso camino. **Revista de Trabajo Social**, n. 3, p. 1-27, jun. 2010.

TORRIGLIA, Patrícia Laura; STEMMER, Márcia Goulart. Realismo crítico e produção de conhecimento: uma alternativa possível para a formação de professores e pesquisadores na área educacional. *In*: REALISMO CRÍTICO E EMANCIPAÇÃO HUMANA: UM OUTRO MUNDO É POSSÍVEL?, 12., 2009, Niterói. **Conferência anual**. Niterói, 2009. p. 1-16. Disponível em: http://www.uff.br/iacr/ArtigosPDF/89T.pdf. Acesso em: 16 set. 2009.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA (UDESC). Programa de Pós-graduação em Educação. **Linha de pesquisa**: educação, comunicação e tecnologia. Disponível em: http://www.faed.udesc.br/?id=917. Acesso em: 10 nov. 2016.

VANHOUTTE, Edward. The gates of hell: history and definition of digital humanities computing. *In*: TERRAS, Melissa; NYHAN, Julianne; VANHOUTTE, Edward (org.). **Defining digital humanities**. Farnham: Ashgate Publishing, 2013. p. 119-156.

VEIGA-NETO, Alfredo. Currículo: um desvio à direita ou delírios avaliatórios. *In*: COLÓQUIO SOBRE QUESTÕES CURRICULARES, 10.; COLÓQUIO LUSO-BRASILEIRO DE CURRÍCULO, 6., 2012, Belo Horizonte. **Anais** [...]. Belo Horizonte: UFMG, set. 2012. Disponível em: http://www.michelfoucault.com.br/files/Delírios%20avaliatórios%20revisado%20-%20VI%20CLBQC%20-%2021set12.pdf. Acesso em: 20 jan. 2017.

VIANA, Giomar; DE LIMA, Jandir Ferrera. Capital humano e crescimento econômico. **Interações**, v. 11, n. 2, p. 137-148, jul./dez. 2010.

WOLFE, Robert. **From reconstructing Europe to constructing globalization**: the OECD in historical perspective. 2007. p. 1-18. Disponível em: http://post.queensu.ca/~wolfer/Papers/OECDhistorical.pdf. Acesso em: 19 jan. 2017.

WOODWARD, Richard. Global monitor: the Organisation for Economic Co-operation and Development. **New Political Economy**, v. 9, p. 113-127, 2004.

WORLD TRADE ORGANISATION (WTO). **Fiftieth anniversary of the multilateral trading system**. 1997. p. 1-4. Disponível em: https://www.wto.org/english/thewto_e/minist_e/min96_e/chrono.htm. Acesso em: 2 fev. 2017.

YEATES, Nicola. The idea of global social policy. *In*: YEATES, Nicola (org.). **Understanding global social policy**. Bristol: Policy Press, 2014. p. 1-24.

ZINGLER, Karine Daiane. **Sistemas nacionais de inovação**: formulações de políticas no âmbito da OCDE e do Brasil. 2012. 186 f. Dissertação (Mestrado em Economia) – Programa de Pós-graduação em Economia, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2012.

Documento de origem governamental

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Decreto n.º 7.030, de 14 de dezembro de 2009**. Brasília, 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d7030.htm. Acesso em: 11 jan. 2017.

Documentos coletados na OECD Library & Archives

CATARINO, Acácio. **A apreciação técnica, na O.C.D.E, do Projecto Regional do Mediterrâneo**. Paris: OCDE, 1968.

GRASS, James R. Preface. *In*: ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT (OECD). Centre for Educational Research and Innovation (CERI). **Seminar on computer sciences in secondary education**: March 9th/14th, 1970 [Report]. Paris: OECD, 1971. p. 7-8.

HOLLISTER, Robinson. **Évaluation technique de Ia première phase du Projet régional Méditerranéen**: rapport. Paris: OECD, 1967.

KIRCHBERGER, André. A report on the Seminar proceedings. *In*: ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT (OECD). Centre for Educational Research and Innovation (CERI). **Seminar on computer sciences in secondary education**: March 9th/14th, 1970 [Report]. Paris: OECD, 1971. p. 21-40.

ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT (OECD). Centre for Educational Research and Innovation (CERI). **Seminar on computer sciences in secondary education**: March 9th/14th, 1970 [Report]. Paris: OECD, 1971.

ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT (OECD). Conference of high-level experts on education. **Chairman's summary (provisional)**. Paris, 1987.

ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT (OECD). Development Assistance Committee (DAC). **Draft ministerial communique on development assistance**. Paris, 1961a.

ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT (OECD). Development Assistance Committee (DAC). **Proposal of the Delegate for the United States for a draft Communique on development matters (note by the Secretariat)**. Paris, 1961b.

ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT (OECD). Development Assistance Committee (DAC). **Summary report of the 3rd meeting held at the Château de la Muette**. Paris, 1961c.

ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT (OECD). Development Assistance Committee (DAC). **Summary report of the 4rd meeting held at the Château de la Muette**. Paris, 1961d.

ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT (OECD). Development Assistance Committee (DAC). **Summary report of the 7th meeting held at the Château de la Muette**. Paris, 1962a.

ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT (OECD). Development Assistance Committee (DAC). **Summary report of the 8th meeting held at the Château de la Muette**. Paris, 1962b.

ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT (OECD). Development Assistance Committee (DAC). **Summary report of the 9th meeting held at the Château de la Muette**. Paris, 1962c.

ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT (OECD). Development Assistance Committee (DAC). **Summary report of the 10th meeting held at the Château de la Muette**. Paris, 1962d.

ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT (OECD). Development Assistance Committee (DAC). **Summary report of the 11th meeting held at the Château de la Muette**. Paris, 1962e.

ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT (OECD). Development Assistance Committee (DAC). **Summary report of the Morning Session of the 6th meeting held at the Château de la Muette**. Paris, 1962f.

ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT (OECD). Development Assistance Committee (DAC). **The flow of financial resources to countries in course of economic development in 1960 (note by the Secretariat)**. Paris, 1961e.

ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT (OECD). Development Assistance Committee (DAC). **U. S. Memorandum on the OECD Development Centre**. Paris, 1961f.

ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT (OECD). Education Committee. Centre for Educational Research and Innovation (CERI). **Draft programmes of work for 1981**. Paris, 1980.

ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT (OECD). Education Committee. Centre for Educational Research and Innovation (CERI). **Draft programmes of work for 1982**. Paris, 1981a.

ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT (OECD). Education Committee. Centre for Educational Research and Innovation (CERI). **Draft programmes of work for 1983**. Paris, 1982a.

ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT (OECD). Education Committee. Centre for Educational Research and Innovation (CERI). **Draft programmes of work for 1983**. Paris, 1985a.

ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT (OECD). Education Committee. Centre for Educational Research and Innovation (CERI). Governing Board of the CERI. **Education Development in Changing Social, Economic and Technological Conditions**. Paris, 1981b.

ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT (OECD). Education Committee. Centre for Educational Research and Innovation (CERI). Governing Board of the CERI. **Progress report on activities**. Paris, 1985b.

ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT (OECD). Education Committee. Centre for Educational Research and Innovation (CERI). **OECD educational activities**: comprehensive progress report for 1981. Paris, 1982b.

ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT (OECD). **News from the OECD – Paris**: innovation in Education (number 51). Paris, 1988.

PAPADOPOULOS, George S. **Conference on new information technologies and education**. Paris, 1984. Comunicação escrita enviada por C. S. Papadopoulos ao Sr. Peter F. Walker.

TIMMONS III, Benson E. L. Address. *In*: ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT (OECD). Centre for Educational Research and Innovation (CERI). **Seminar on computer sciences in secondary education**: March 9th/14th, 1970 [Report]. Paris: OECD, 1971. p. 17-18.

Documentos coletados no *website* da OCDE

EUROPEAN ECONOMIC CO-OPERATION (OEEC). **Supplementary Protocol No. 1 to the Convention for European Economic Co-operation on the Legal Capacity, Privileges and Immunities of the Organisation**. 16 April, 1948. Disponível em: http://www.oecd.org/general/supplementaryprotocolno1totheconventionforeuropeaneconomicco-operationonthelegalcapacityprivilegesandimmunitiesoftheorganisation.htm. Acesso em: 20 mar. 2017.

OECD COUNCIL. **Roadmap for the accession of Latvia to the OECD convention**: adopted by Council at its 1,286th session. Paris, 15 out. 2013. Disponível em: http://www.oecd.org/officialdocuments/publicdisplaydocumentpdf/?cote=C%282013%29122/FINAL&docLanguage=En. Acesso em: 11 jan. 2017.

ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT (OECD). **A general procedure for future accessions**: adopted by the Council at its 1,155th session. Paris, 10-13 maio 2007. Disponível em: http://www.oecd.org/officialdocuments/publicdisplaydocumentpdf/?doclanguage=en&cote=C(2007)31/Final. Acesso em: 13 jan. 2017.

ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT (OECD). **Better policies for better lives**: the OECD at 50 and beyond. Paris: OECD, 2011. Disponível em: http://www.oecd.org/about/47747755.pdf. Acesso em: 10 fev. 2017.

ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT (OECD). **Budget**. Disponível em: http://www.oecd.org/about/budget/. Acesso em: 16 jan. 2017a.

ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT (OECD). **Contact us**. Disponível em: https://www.oecd.org/contact/. Acesso em: 16 jan. 2017b.

ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT (OECD). **Convention on the Organisation for Economic Co-operation and Development**. Paris, 14 dez. 1960. Disponível em: http://www.oecd.org/general/conventionontheorganisationforeconomicco-operationanddevelopment.htm. Acesso em: 11 jan. 2017.

ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT (OECD). **Dispute settlement in the WTO**. Paris, 1995. Disponível em: http://www.oecd.org/trade/envtrade/39918269.pdf. Acesso em: 4 fev. 2017.

ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT (OECD). **Global relations**. Disponível em: http://www.oecd.org/globalrelations/partnershipsinoecdbodies/#d.en.194382. Acesso em: 22 jan. 2017c.

ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT (OECD). **History**. Disponível em: http://www.oecd.org/about/history/. Acesso em: 2 fev. 2017d.

ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT (OECD). **List of OECD member countries**: ratification of the Convention on the OECD. Disponível em: https://www.oecd.org/about/membersandpartners/list-oecd-member-countries.htm. Acesso em: 10 jan. 2017e.

ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT (OECD). **List of OECD Secretaries-General and Deputies since 1961**. Disponível em: http://www.oecd.org/about/secretary-general/listofoecdsecretaries-generalanddeputiessince1961.htm. Acesso em: 2 fev. 2017f.

ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT (OECD). **Members and partners**. Disponível em: http://www.oecd.org/about/membersandpartners/#d.en.194378. Acesso em: 13 jan. 2017g.

ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT (OECD). **OECD and enlargement**: how does accession to the OECD work? Disponível em: http://www.oecd.org/about/membersandpartners/enlargement.htm. Acesso em: 11 jan. 2017h.

ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT (OECD). **OECD at 50 and beyond**. Disponível em: http://www.oecd.org/about/. Acesso em: 15 jan. 2017i.

ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT (OECD). **OECD Centres**. Disponível em: http://www.oecd.org/newsroom/oecdcentres.htm. Acesso em: 17 jan. 2017j.

ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT (OECD). **OECD Council resolution on enlargement and enhanced engagement**. Disponível em: http://www.oecd.org/about/membersandpartners/oecdcouncilresolutiononenlargementandenhancedengagement.htm. Acesso em: 14 jan. 2017k.

ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT (OECD). **OECD Development Centre**: building societies where everyone can find a place. Disponível em: http://www.oecd.org/dev/oecd-development-centre-about.htm. Acesso em: 10 fev. 2017l.

ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT (OECD). **OECD Legal Instruments**. Disponível em: http://www.oecd.org/legal/legal-instruments.htm. Acesso em: 19 jan. 2017m.

ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT (OECD). **Organisation for European Economic Co-operation**: membership and structure. Disponível em: http://www.oecd.org/general/organisationforeuropeaneconomicco-operation.htm. Acesso em: 11 jan. 2017n.

ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT (OECD). **Our mission**. Disponível em: http://www.oecd.org/about/. Acesso em: 10 nov. 2016a.

ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT (OECD). **Peer review**. Disponível em: http://www.oecd.org/site/peerreview/. Acesso em: 18 jan. 2017o.

ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT (OECD). **Peer review**: an OECD tool for co-operation and change. Paris: OECD, 2003. Disponível em: http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oecd/economics/peer-review_9789264099210-en-fr#.WH__axsrIdU#page1. Acesso em: 18 jan. 2017.

ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT (OECD). **Secretary-general's Report to Ministers**. Paris: OECD, 2015. Disponível em: http://www.oecd.org/about/secretary-general/SG-Annual-Report-to-Ministers-2015.pdf. Acesso em: 14 jan. 2017.

ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT (OECD). **The Château de la Muette**. Disponível em: http://www.oecd.org/general/historyofthechateaudelamuetteoecdheadquartersparis.htm. Acesso em: 28 dez. 2016b.

ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT (OECD). **The OECD's relations with its Key Partners**. Disponível em: http://www.oecd.org/general/theoecdsrelationswithitskeypartners.htm. Acesso em: 22 jan. 2017p.

ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT (OECD). **What we do and how**. Disponível em: http://www.oecd.org/about/whatwedoandhow/. Acesso em: 18 jan. 2017q.

ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT (OECD). **Who drives the OECD's work?** Disponível em: http://www.oecd.org/about/whodoeswhat/. Acesso em: 14 jan. 2017r.

Imagens extraídas da internet

OECD ARCHIVES. **Consulting the collection**. Disponível em: http://www.oecd.org/general/oecdarchives.htm. Acesso em: 20 dez. 2016.

ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT (OECD). **Convention on the Organisation for Economic Co-operation and Development**. Paris, 14 dez. 1960. Disponível em: http://www.oecd.org/general/conventionontheorganisationforeconomicco-operationanddevelopment.htm. Acesso em: 11 jan. 2017.

ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT (OECD). **Main entrance of OECD Conference Centre**: Michael Dea photo. Paris, 6 set. 2012. Disponível em: https://www.flickr.com/photos/oecd/7942984952/. Acesso em: 20 dez. 2016.

VAN GREVENBROEK, Charles Leopold. **Arrival of King Louis XV at La Muette Castle in 1738**. Oil painting, canvas. France, 1738. Acervo do Musée Carnavalet.

Sites

http://roybhaskar.wordpress.com/.

http://www.oecd.org/about/list-of-departments-and-special-bodies.htm.

APÊNDICE

APÊNDICE A – Fontes primárias coletadas na sede da OECD Library & Archives (Paris, França)

N.º	Período	Espécie	Título	Assunto abordado no documento	N.º folhas	Setor da OCDE envolvido com a produção do documento	Classificação de consulta
1	1961-1966	Relatório	Development Assistance Comittee	Compilação de documentos sobre diversos assuntos*	5.500	Comite D'aide au Developpement	Restrita
2	1962-1965	Relatório	Development Assistance Comittee	Compilação de documentos sobre diversos assuntos (parte 1)*	5.246	Comite D'aide au Developpement	Restrita
3	1962-1969	Relatório	Development Assistance Comittee	Compilação de documentos sobre diversos assuntos (parte 2)*	4.070	Comite D'aide au Developpement	Restrita
4	1965-1969	Relatório	Development Assistance Comittee	Compilação de documentos sobre diversos assuntos*	5.246	Comite D'aide au Developpement	Restrita
5	1965	Projeto	Projet de recommendations relatives aux príncipes a suivre em matiere de conditions et modalites financieres	Cooperação para o desenvolvimento econômico	9	Comite D'aide au Developpement	Restrita aos envolvidos
6	1965	Projeto	Draft policy recommendations on financial terms and conditions	Rascunho de projeto sobre cooperação para o desenvolvimento econômico (políticas, termos e condições de financiamento pela OCDE)	7	Development Assistance Committee	Restrita aos envolvidos
7	1966-1967	Relatório	Development Assistance Comittee	Cooperação para o desenvolvimento econômico (industrial, agrícola, científico privado)	6.114	Comite D'aide au Developpement	Restrita aos envolvidos
8	1967	Relatório	Évaluation technique de la première phase du Projet régional Méditerranéen: rapport.	Relatório do consultor da OCDE para o Projeto Regional do Mediterrâneo, Sr. Robinson Hollister	20	Office of Scientific and Technical Personnel	Restrita aos envolvidos
9	1968	Relatório	Development Assistance Committee	Compilação de documentos sobre diversos assuntos*	4.926	Comite D'aide au Develolopement	Restrita aos envolvidos
10	1968	Relatório	A apreciação técnica, na O. C. D. E, do Projecto Regional do Mediterrâneo	Relatório do consultor português para o Projeto Regional do Mediterrâneo, Sr. Acácio Catarino	8	Office of Scientific and Technical Personnel	Distribuição geral
11	1969-1975	Relatório	Development Assistance Committee	Compilação de documentos sobre diversos assuntos*	4.900	Comite D'aide au Develolopement	Restrita aos envolvidos

N.º	Período	Espécie	Título	Assunto abordado no documento	N.º folhas	Setor da OCDE envolvido com a produção do documento	Classificação de consulta
12	1970	Relatório técnico	The use of computers in higher education: perspectives and policies	Inserção do computador na educação superior (práticas, objetivos e modelos; possíveis *hardwares* e *softwares*; desenvolvimento curricular)	39	Centre for Educational Research and Innovation	Restrita
13	1971	Agenda de trabalho	Draft agenda: panel on computer Manpower training policies	Proposta de agenda para reunião de *experts* no debate sobre políticas de treinamento de mão de obra para uso de computadores	2	Directorate for Scientific Affairs	Restrita
14	1971	Comunicado	Bibliography: computers and telecommunications – economic and political aspects	Listagem de artigos, livros e relatórios científicos	35	Directorate for Scientific Affairs	Distribuição geral
15	1971	Comunicado	Bibliography: manpower and education in the computer field	Listagem de artigos, livros e relatórios científicos	42	Directorate for Scientific Affairs	Distribuição geral
16	1971	Relatório	Recent developments in the field of training policies for computer specialist in the United Kingdom	Políticas de treinamento de mão de obra especializada para uso de computadores (Reino Unido)	16	Directorate for Scientific Affairs	Restrita
17	1971	Relatório	Recent developments in the field of training policies for computer specialist in the United States	Políticas de treinamento de mão de obra especializada para uso de computadores (Estados Unidos)	16	Directorate for Scientific Affairs	Restrita
18	1971	Relatório	Seminar on computer sciences in secondary education	Significado, métodos de inserção e políticas de formação de professores para uso de computadores na educação secundária	218	Centre for Educational Research and Innovation (Ceri)	Distribuição geral
19	1971	Relatório	Draft analytical report: problems and prospects of fundamental research in select scientific fields	Proposta para debate sobre problemas e possibilidades da pesquisa em ciência da computação	8	Directorate for Scientific Affairs	Restrita
20	1971	Relatório	Draft "five page paper": the role of O.E.C.D. in international scientific and technical co-operation	Cooperação científica e técnica internacional	7	Directorate for Scientific Affairs	Restrita

N.º	Período	Espécie	Título	Assunto abordado no documento	N.º folhas	Setor da OCDE envolvido com a produção do documento	Classificação de consulta
21	1971	Relatório	Draft proposals for case studies on materials innovations	Discussão dos *experts* a respeito do projeto SPHO	12	Directorate for Scientific Affairs	Restrita
22	1971	Relatório	Draft outline for the report on a study on the evaluation of computer systems performance	Esboço para discussão sobre a realização de um estudo avaliativo a respeito do desempenho de sistemas de computadores	22	Directorate for Scientific Affairs	Restrita
23	1971	Relatório	La collecte de données sur le personnel informaticien dans les pays Membres	Publicação de informações de base para a promoção de formação de profissionais de informática nos países-membros da OCDE (com prospecção até 1975)	58	Direction des Affaires Scientifiques	Restrita
24	1971	Relatório	Draft summary record of the 5th meeting – Computer Utilisation Group	Lista de *experts*; ações requeridas pelos delegados internacionais após a reunião do Grupo de Trabalho	9	Directorate for Scientific Affairs	Restrita
25	1971	Relatório	Panel on policy issues of computer/telecommunications interaction a dimensional approach to policy analysis	Comunicação apresentada pelo Dr. John M. Richardson, do Escritório de Telecomunicações, Departamento e Comércio, Estados Unidos, durante a reunião do *Panel on policy*	7	Directorate for Scientific Affairs	Restrita
26	1971	Relatório	Computers and telecommunications: economic, technical and organizational issues – Panel on policy issues of computers/telecommunications interaction	Documento de trabalho para discussão de questões econômicas, técnicas e organizacionais no âmbito do *Panel on policy*...	173	Directorate for Scientific Affairs	Confidencial
27	1971	Relatório	The modular approach to computer manpower training Denmark: panel on computer Manpower training policies	Reprodução da apresentação do Dr. Knud Throup (Northern Europe University Computing Centre, Dinamarca) sobre o que vinha sendo feito, desde 1970, para impulsionar o treinamento de mão de obra para uso da computação	13	Directorate for Scientific Affairs	Restrita

N.º	Período	Espécie	Título	Assunto abordado no documento	N.º folhas	Setor da OCDE envolvido com a produção do documento	Classificação de consulta
28	1971	Relatório	Interaction of private and public telecommunication networks (for analogue and/or digital represented data): panel on policy issues of computers/ telecommunications interaction	Reprodução da apresentação do Mr. R. Curnow (Plessey Ltd., Reino Unido) sobre o uso de dados digitais nas empresas do futuro	10	Directorate for Scientific Affairs	Restrita
29	1971	Agenda de trabalho	Preparation of the fourth ministerial meeting on science	Conclusões e recomendações do Comitê de Política Científica da OCDE	5	Directorate for Scientific Affairs	Restrita
30	1971	Relatório	Problemes et perspectives de politique scientifique	Estudo sobre a possibilidade de "cobertura" de fundos para investimento em ciência	55	Direction des Affaires Scientifiques	Restrita
31	1971	Relatório	Rapport sur la réunion des 15 et 16 février 1971	Relatório do grupo de *experts* em planejamento da ciência e tecnologia para os países em vias de desenvolvimento	13	Direction des Affaires Scientifiques	Restrita
32	1971	Relatório	Draft report: planning group on science and technology for developing countries	Relatório do debate realizado por um grupo de *experts* na contribuição da ciência e da tecnologia para países em desenvolvimento	24	Direction des Affaires Scientifiques	Restrita
33	1971	Relatório técnico	Requirements for programming languages in computer-based instructional systems	Reprodução do artigo dos professores Karl Zinn (Center for Research on Learning and Teaching, Universidade de Michigan) e Ann Arbor (Estados Unidos) sobre o uso do computador como um instrumento de ensino superior	78	Centre for Educational Research and Innovation	Restrita
34	1972	Relatório	Direction des Affaires Scientifiques; Comite D´aide au Developpement	Compilação de documentos sobre diversos assuntos*	3.692	Direction des Affaires Scientifiques; Comite D´aide au Developpement	Restrita
35	1972	Relatório	Draft final report: intergovernmental conference for the establishment of a world science information system (UNISIST, 1971)	Proposta final a respeito da formação de um sistema mundial de ciência envolvendo Estados filiados à Unesco e entidades não governamentais (como a OCDE e empresas privadas)	14	Unesco Executive Board	Restrita

N.º	Período	Espécie	Título	Assunto abordado no documento	N.º folhas	Setor da OCDE envolvido com a produção do documento	Classificação de consulta
36	1973	Memorando	United States fields of Science list – Federal Funds Survey	Listagem de campos de conhecimento considerados científicos nos Estados Unidos, com nominação das suas respectivas disciplinas; instrução para produção de relatório	7	Directorate for Scientific Affairs	Restrita
37	1973	Relatório	Fields of Science	Nomenclatura portuguesa para a classificação de projetos de pesquisa científica e tecnológica, tomando como referência os diferentes campos científicos existentes	8	Directorate for Scientific Affairs	Restrita
38	1974	Documento de trabalho	Additional problems area in the measurement of R&D activities	Listagem de delegados internacionais; problemas das ciências sociais e humanas para a produção de pesquisa e desenvolvimento científico	41	Directorate for Science, Technology and Industry	Restrita
39	1974	Relatório	Provisional Draft Agenda: Committee for Scientific and Technology Policy	Compilação de documentos sobre diversos assuntos*	4.286	OCDE (não especificado no cabeçalho do documento)	Restrita
40	1974	Relatório	Research & Development in Education: a survey	Relatório de investigação sobre a relação entre pesquisa e desenvolvimento educacional e políticas educacionais	53	Education Committee	Distribuição geral
41	1974	Documento de trabalho	Working paper for the second revision of the "Frascati Manual"	Resultado da discussão dos *experts* sobre a revisão do Manual de Frascati (inclusão das ciências sociais e humanas)	99	Directorate for Science, Technology and Industry	Restrita
42	1976	Ofício externo remetido à OCDE	Frascati Manual	Solicitação, por parte do CNPq, de cópias revisadas e atualizadas do Manual de Frascati	16	Superintendência de Planejamento do CNPq (endereçado à OCDE, recebido pelo Department of Scientific Affairs)	Restrita
43	1976	Relatório	The use of the computer in teaching secondary school subjects	Relatório de pesquisa sobre o uso do computador em práticas de ensino, nas escolas secundárias	74	Centre for Educational Research and Innovation	Distribuição geral

N.º	Período	Espécie	Título	Assunto abordado no documento	N.º folhas	Setor da OCDE envolvido com a produção do documento	Classificação de consulta
44	1977	Relatório	Mission au Bresil	Relatório de uma visita técnica de *experts* da OCDE ao Brasil, atendendo ao convite da direção do CNPq	21	Directorate for Science, Technology and Industry	Restrita
45	1979	Relatório	Current OECD activities: comprehensive progress report	Relatório detalhado sobre as principais ações educacionais de interesse e/ou promovidas pela OCDE (1979 e anos anteriores)	79	Directorate for Social Affairs, Manpower and Education; Centre for Educational Research and Innovation	Restrita
46	1980	Relatório	Review and forward planning of OECD educational activities country response: Portugal	Relatório sobre algumas situações estruturais da educação em Portugal; contém sugestões para a continuidade das pesquisas acerca dos desafios educacionais desse país	8	Centre for Educational Research and Innovation; Education Committee	Restrita
47	1980	Agenda de trabalho	Draft programmes of work for 1981	Proposta de agenda de trabalho para o Comitê de Educação da OCDE (para o ano 1981)	6	Centre for Educational Research and Innovation; Education Committee; Secretariat	Restrita
48	1980	Relatório	Draft report on information and counselling as an instrument of policies for education an employment	Relatório para subsidiar as discussões e deliberações do Comitê de Educação da OCDE, em matéria de formação e emprego	4	Directorate for Social Affairs, Manpower and Education; Centre for Educational Research and Innovation	Restrita
49	1980	Agenda de trabalho	Educational policy orientations: proposals for the preparation of the progress review	Proposta de estrutura para a elaboração de um relatório geral contendo análises significativas sobre o desenvolvimento educacional de países-membros da OCDE	3	Centre for Educational Research and Innovation; Education Committee; Secretariat	Restrita
50	1981	*Brief paper*	Educational development in changing social, economic and technological conditions	*Brief paper* para discussão sobre os problemas que deveriam ser priorizados nos futuros planos de trabalho do Comitê de Educação da OCDE; temas a serem priorizados no futuro: planejamento e desenvolvimento da educação para transformação social; condições tecnológicas e econômicas	12	Secretariat; Centre for Educational Research and Innovation; Education Committee	Restrita

N.º	Período	Espécie	Título	Assunto abordado no documento	N.º folhas	Setor da OCDE envolvido com a produção do documento	Classificação de consulta
51	1981	Agenda de trabalho	Draft programmes of work for 1982	Proposta de agenda de trabalho para o Comitê de Educação da OCDE (para o ano 1982)	11	Centre for Educational Research and Innovation; Education Committee; Secretariat	Restrita
52	1981	Relatório	Current OECD activities: comprehensive progress report for 1980	Relatório do progresso integral das atividades educacionais da OCDE (ano 1980)	8	Centre for Educational Research and Innovation; Education Committee; Secretariat	Restrita
53	1982-1985	Relatório	Report on activities, 1982-1985	Relatório de atividades do Comitê de Educação da OCDE (1982-1985)	3	Secretariat; Education Committee	Restrita
54	1982	Comunicação interna	The role of education and training in relation to the employment and unemployment of young people – Draft statement by the Education Committee	Nota dos membros do Comitê de Educação da OCDE a respeito de questões de emprego e desemprego entre os jovens	4	Centre for Educational Research and Innovation; Education Committee	Restrita
55	1982	Relatório	OECD educational activities: comprehensive progress report for 1981	Relatório do progresso integral das atividades educacionais da OCDE (ano 1981)	22	Centre for Educational Research and Innovation; Education Committee; Secretariat	Restrita
56	1982	Agenda de trabalho	Draft programmes of work for 1983	Proposta de agenda de trabalho para o Comitê de Educação da OCDE (para o ano 1983)	11	Centre for Educational Research and Innovation; Education Committee; Secretariat	Restrita
57	1982	Relatório	Report on vocational education and training in the future	Relatório sobre educação e formação profissional no futuro	7	Education Committee; Directorate for Social Affairs, Manpower and Education	Restrita
58	1984	Comunicação interna	Conference on new technologies and education	Comunicação enviada por G. S. Papadopoulos ao Dr. Stephensen; contém recomendações de assuntos que deveriam ser abordados na Conferência Information Technology, Society and Education	2	Education Committee	Restrita

N.º	Período	Espécie	Título	Assunto abordado no documento	N.º folhas	Setor da OCDE envolvido com a produção do documento	Classificação de consulta
59	1984	Relatório	Ad hoc meeting on ICC statistics	Relatório da reunião que visava definir os principais conceitos para a produção de estatísticas em ICC	11	Directorate for Science, Technology and Industry	Restrita
60	1985	Agenda de trabalho	Education Committee: summary record of the meeting of the Bureau	Agenda de trabalho do Comitê de Educação da OCDE	2	Education Committee	Restrita
61	1985	Agenda de trabalho	Draft programmes of work for 1986	Proposta de programa de trabalho para o Comitê de Educação da OCDE (para o ano 1986)	4	Education Committee; Centre for Educational Research and Innovation	Restrita
62	1985	Comunicação interna	Reorientation of work on ICC statistics	Proposta de criação de um órgão central capaz de unir os dados gerados pelos vários indicadores de ICC que a OCDE e seus parceiros já haviam produzido no passado e/ou aqueles futuramente elaborados	10	Directorate for Science, Technology and Industry	Restrita
63	1985	Relatório	Progress report activities	Relatório sobre o desenvolvimento de atividades educacionais, dos anos de 1983 e 1984, no âmbito do Comitê de Educação e do Ceri	4	Education Committee; Centre for Educational Research and Innovation	Restrita
64	1987	Relatório	Science and technology programme	Relatório das principais ações do Programa de Ciência e Tecnologia da OCDE, desde o ano 1981; proposta para futuros projetos tecnológicos	11	Science and Technology Programme	Restrita
65	1987	Relatório	Conference of High-level experts on education (Summary)	Resumo sobre as palestras ministradas por especialistas em educação vinculados à OCDE	16	Secretariat	Restrita
66	1988	Folha de notícias interna	A special supplement – Innovation in Education: News from the OECD Paris (51, December 1988)	Número especial do periódico interno da OCDE (*Innovation in Education*), em comemoração aos 20 anos do Ceri	8	Centre for Educational Research and Innovation	Distribuição geral

N.º	Período	Espécie	Título	Assunto abordado no documento	N.º folhas	Setor da OCDE envolvido com a produção do documento	Classificação de consulta
67	1988	Relatório	Education in states and nations: indicators comparing – U.S. States with OECD countries in 1988	Relatório comparativo elaborado pelo Ceri, com base nos primeiros indicadores educacionais internacionais organizados e construídos pela OCDE e seus parceiros	132	Centre for Educational Research and Innovation	Distribuição geral
68	1989-1991	Relatório	Revision of Frascati Manual (Measurement of Scientific and Technological activities)	Discussão sobre mudanças no Manual de Frascati (atividades tecnológicas diversas); contém anotações sobre a agenda de trabalho e notas manuscritas sobre a organização de reuniões para discutir as mudanças sugeridas pelos grupos de trabalho	150	Secretariat	Restrita
69	1990	Relatório	Human Resources and new technologies: draft TEP contribution	Breve relatório da reunião realizada em 1989 sobre a implementação de um programa horizontal de TEP (ciência, tecnologia, economia, programas sociais) que, por sua vez, teria iniciado em 1988; apresenta o rascunho dos trabalhos realizados pelo Comitê de Educação acerca do seguinte assunto: formação de trabalhadores adultos e a educação superior	3	Education Committee; Centre for Educational Research and Innovation	Restrita
70	1991	Relatório	Rapporteur's report: Frascati Manual revision	Reprodução da conferência do relator encarregado da revisão do Manual de Frascati (Dr. John Dryden – Scientific, Technological and Industrial Indicators Division)	6	Directorate for Science, Technology and Industry; Scientific, Technological and Industrial Indicators Division	Restrita
71	1991	Relatório	Definitions of new technologies: discussion document	Reprodução da conferência de um *expert* no debate conceitual sobre novas tecnologias; o documento visa preparar melhor as discussões sobre a revisão do Manual de Frascati; contém vários anexos sobre o assunto*	12	Directorate for Science, Technology and Industry; Scientific, Technological and Industrial Indicators Division	Restrita

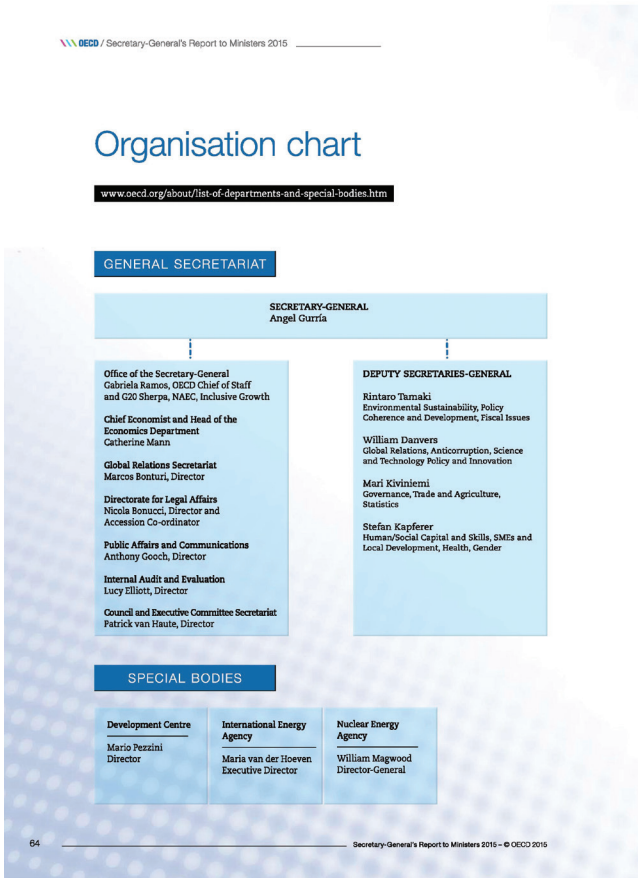
N.º	Período	Espécie	Título	Assunto abordado no documento	N.º folhas	Setor da OCDE envolvido com a produção do documento	Classificação de consulta
72	1991	Relatório	Definitions of software development: discussion document	Reprodução da conferência de um *expert* no debate conceitual sobre desenvolvimento de *softwares* em R&D; o documento visa preparar melhor as discussões sobre a revisão do Manual de Frascati; contém vários anexos sobre o assunto	39	Directorate for Science, Technology and Industry; Scientific, Technological and Industrial Indicators Division	Restrita
73	1992	Relatório	Background of the Manual – Brief history and origins of the present Frascati Manual and of R&D methodological work by other international bodies	Apresenta a história do Manual de Frascati; contém a listagem dos nomes dos *experts* envolvidos com a produção inicial do manual (anos 1960), bem como com a sua revisão (anos 1980 e 1990); registra com detalhes o *background* do referido manual	15	Directorate for Science, Technology and Industry; Secretariat; Scientific, Technological and Industrial Indicators Division	Restrita
74	1992	Relatório	Corrigendum to Frascati Manual – version main text	Compilação de vários documentos que sugerem correções no Manual de Frascati*; informações anexas sobre diversas áreas científicas e tecnológicas*	150	Directorate for Science, Technology and Industry; Secretariat; Scientific, Technological and Industrial Indicators Division	Restrita
75	1992	Relatório	Draft manual on the measurements of S&T human resources	Primeiro rascunho da proposta de texto que seria produto da revisão dos parâmetros de avaliação de atividades em ciência e tecnologia, no âmbito do Manual de Frascati; estudo elaborado pelo Dr. Richard Pearson (Institute of Manpower Studies); contém vários anexos*	53	Directorate for Science, Technology and Industry; Scientific, Technological and Industrial Indicators Division	Restrita
76	1992	Relatório	New indicators of industrial innovation in six countries: a comparative analysis	Estudo feito pelo professor John A. Hansen (Division of Economic Analysis, Science Resources Studies, National Science Foundation, Estados Unidos); sugere a adoção de indicadores comuns para que futuros estudos sobre inovação possam oferecer resultados comparáveis entre países diferentes entre si	42	Directorate for Science, Technology and Industry; Scientific, Technological and Industrial Indicators Division	Restrita

N.º	Período	Espécie	Título	Assunto abordado no documento	N.º folhas	Setor da OCDE envolvido com a produção do documento	Classificação de consulta
77	1992	Relatório	Oslo Manual: proposed contents of an addendum	Proposta de inclusão de novas informações no Manual de Oslo; contém anexos com informações sobre transferência de tecnologia entre os países-membros da OCDE*	11	Directorate for Science, Technology and Industry; Scientific, Technological and Industrial Indicators Division	Restrita
78	1992	Relatório	Canadian activities in the measurement and analysis of innovation and technology	Apresenta uma proposta de pesquisa para a produção de dados primários sobre inovação em indústrias tecnológicas no Canadá; contém vários anexos sobre o conceito de inovação*	29	Directorate for Science, Technology and Industry; Scientific, Technological and Industrial Indicators Division	Restrita
79	1992	Listagem	List of all experts	Listagem de contatos de todos os *experts* vinculados à OCDE; os *experts* foram separados por países e instituição de trabalho formal	29	Secretariat	Restrita
80	1992	Relatório	Frascati Manual – NESTI 1992 version: main text	Sugestão de novo texto para o Manual de Frascati, após um conjunto de revisões sugeridas por diferentes setores e agentes vinculados à OCDE; contém vários anexos (*softwares*, educação, humanidades e sociais, tecnologias emergentes)*	334	Directorate for Science, Technology and Industry; Scientific, Technological and Industrial Indicators Division; Secretariat	Restrita
81	1992	Relatório	Technicians and equivalent staff	Um dos anexos do Manual de Frascati; descreve os vários tipos e as várias funções dos *experts* envolvidos com trabalhos intelectuais encomendados pela OCDE; situa o papel desses *experts* na estrutura de trabalho da instituição; contém outros assuntos*	120	Directorate for Science, Technology and Industry; Scientific, Technological and Industrial Indicators Division; Secretariat	Restrita
82	1992	Relatório	American Education at a glance	Registra dados panorâmicos sobre a educação nos Estados Unidos	13	Centre for Educational Research and Innovation	Distribuição geral

* Nas Referências estão listados, individualmente, todos os documentos analisados neste livro.
Fonte: Acervo do autor (2016)

ANEXO

ANEXO A – Organograma da OCDE



\\\ OECD / Secretary-General's Report to Ministers 2015

Organisation chart

www.oecd.org/about/list-of-departments-and-special-bodies.htm

GENERAL SECRETARIAT

SECRETARY-GENERAL
Angel Gurría

Office of the Secretary-General
Gabriela Ramos, OECD Chief of Staff and G20 Sherpa, NAEC, Inclusive Growth

Chief Economist and Head of the Economics Department
Catherine Mann

Global Relations Secretariat
Marcos Bonturi, Director

Directorate for Legal Affairs
Nicola Bonucci, Director and Accession Co-ordinator

Public Affairs and Communications
Anthony Gooch, Director

Internal Audit and Evaluation
Lucy Elliott, Director

Council and Executive Committee Secretariat
Patrick van Haute, Director

DEPUTY SECRETARIES-GENERAL

Rintaro Tamaki
Environmental Sustainability, Policy Coherence and Development, Fiscal Issues

William Danvers
Global Relations, Anticorruption, Science and Technology Policy and Innovation

Mari Kiviniemi
Governance, Trade and Agriculture, Statistics

Stefan Kapferer
Human/Social Capital and Skills, SMEs and Local Development, Health, Gender

SPECIAL BODIES

Development Centre
Mario Pezzini
Director

International Energy Agency
Maria van der Hoeven
Executive Director

Nuclear Energy Agency
William Magwood
Director-General

64 Secretary-General's Report to Ministers 2015 – © OECD 2015

\\\ KEY ACTIVITIES / Organisation chart

June 2015

DIRECTORATES

Development Co-operation Directorate
Jon Lomøy
Director

Economics Department
Alvaro Pereira
Director of Country Studies Branch
Christian Kastrop
Director of Policy Studies Branch

Directorate for Education and Skills
Andreas Schleicher
Director

Directorate for Employment, Labour and Social Affairs
Stefano Scarpetta
Director

Centre for Entrepreneurship, SMEs and Local Development
Sergio Arzeni
Director

Environment Directorate
Simon Upton
Director

Executive Directorate
Anthony Rottier
Director

Directorate for Financial and Enterprise Affairs
Adrian Blundell-Wignall
Director

Directorate for Public Governance and Territorial Development
Rolf Alter
Director

Directorate for Science, Technology and Innovation
Andrew Wyckoff
Director

Statistics Directorate
Martine Durand
Director

Centre for Tax Policy and Administration
Pascal Saint-Amans
Director

Trade and Agriculture Directorate
Ken Ash
Director

SPECIAL ENTITIES

Financial Action Task Force
Rick McDonell
Executive Secretary

International Transport Forum
José Viegas
Secretary-General

Multilateral Organisation Performance Assessment Network
Björn Gillsäter
Head of Secretariat

Partnership in Statistics for Development in the 21st Century
Johannes Jütting
Secretariat Manager

Sahel and West Africa Club
Laurent Bossard
Director

Secretary-General's Report to Ministers 2015 – © OECD 2015 65

Fonte: OECD (2015, p. 64-65)